

PLAYING OUTSIDE: JAZZ E SOCIEDADE EM PORTUGAL NA PERSPECTIVA DE DUAS ESCOLAS

José Dias

Dissertação de Mestrado em Etnomusicologia

MARÇO, 2010



Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Mestre em Etnomusicologia, realizada sob a orientação científica de

João Soeiro de Carvalho

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O candidato,

Lisboa, 31 de Março de 2010

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O orientador,

Lisboa, 31 de Março de 2010

Agradecimentos:

Prof. Dr. João Soeiro de Carvalho (FCSH – UNL)

Prof. Dr. Ricardo Pinheiro (CJMM – ULL)

João Viegas (JBJazz)

Andréa Cabrita

José Revez

Maria João Casanova

Denise Silva

Lia Figueiredo

Professores e alunos da JBJazz e do CJMM – ULL, músicos, público de jazz, promotores de concertos e todos os outros diversos agentes do jazz em Portugal que colaboraram nesta investigação

Agradecimentos especiais:

Inês Santos

Regina Abreu Dias

RESUMO

**PLAYING OUTSIDE:
JAZZ E SOCIEDADE EM PORTUGAL
NA PERSPECTIVA DE DUAS ESCOLAS**

DISSERTAÇÃO

JOSÉ DIAS

PALAVRAS-CHAVE: *jazz, sociedade, comunidade jazzística, jazz metaphor, escolas de jazz, improvisação organizacional*

Esta dissertação centra-se na análise da relação entre o jazz e a sociedade portuguesa, partindo da etnografia de um sistema de ensino na tradição do jazz, enquanto parte de uma realidade que é o jazz em Portugal. Observa-se aqui se o jazz em Portugal constitui uma rede social, de que forma se organiza, de que forma interagem os agentes dessa rede e se esses processos de interacção, em duas escolas de jazz de Lisboa (JBJazz e Curso Superior de Jazz e Música Moderna – Universidade Lusíada de Lisboa), podem constituir uma metáfora válida para o exercício positivo da cidadania.

ABSTRACT

PLAYING OUTSIDE: JAZZ AND SOCIETY IN PORTUGAL IN THE PERSPECTIVE OF TWO SCHOOLS

DISSERTATION

JOSÉ DIAS

KEYWORDS: *jazz, society, jazz community, jazz metaphor, jazz schools, organizational improvisation*

This essay is focused on the connection between jazz and the Portuguese society, starting from the ethnography of a jazz tradition teaching system while part of the reality that jazz is in Portugal. It is analysed in this thesis if jazz in Portugal works as a social network, how does it organise itself, in what way do the agents of that network interact and if these processes of interaction in two Lisbon jazz schools (JBJazz and Curso Superior de Jazz e Música Moderna – Universidade Lusíada de Lisboa) can build a valid and significant metaphor for the positive exercise of citizenship within society.

ÍNDICE

INTRO

Prólogo.....	1
---------------------	----------

HEAD

Enquadramento teórico e metodológico.....	7
--	----------

SOLO I

Capítulo I: O Jazz e Sociedade	21
I. 1. O jazz enquanto metáfora para a democracia.....	28
I. 1.1. O jazz como símbolo de uma sociedade democrática	29
I. 1.1.1. O jazz e os direitos civis nos EUA.....	31
I. 1.1.2. II Guerra Mundial.....	33
I. 1.1.3. O <i>v-disc</i>	38
I. 1.1.4. O jazz em Portugal	38
I. 1.2. Hierarquização	42
I. 1.2.1. Sistema de valores	43
I. 1.2.2. Significados implícitos e explícitos	44
I. 1.2.3. Talento e performance enquanto elementos mediadores de hierarquização	45

I. 1.3. Tradição musical	46
I. 1.3.1. Mitologia e reverência.....	49
I. 1.3.2. Contínua renovação da tradição	50
 I. 2. O jazz enquanto metáfora para sistemas organizacionais	 52
I. 2.1. Improvisação	53
I. 2.2. A Jazz Metaphor	56
I. 2.2.1. Dinâmica de <i>combo</i>	56
I. 2.2.2. A <i>jazz metaphor</i> na Gestão.	58
I. 2.2.3. A <i>jazz metaphor</i> no ensino da Matemática.....	60
I. 2.2.4. A <i>jazz metaphor</i> na prática da Medicina.	62

SOLO 2

Capítulo II: O ensino do jazz e as políticas públicas em Portugal	67
II. 1. O ensino da Música em Portugal – questões actuais	69
II. 1.1. Uma História de sucessivas reformas	70
II. 1.2. Um estado actual de questões e avaliações – a “grande confusão”	71
II. 2. O caso do jazz	75
II. 2.1. Breve contextualização histórica	75
II. 2.2. Contexto sócio-geográfico	79

TRADING FOURS

Capítulo III: Estudo de caso: duas escolas de jazz portuguesas – Escola JBJazz e Curso de Jazz e Música Moderna de Universidade Lusíada de Lisboa..... 85

III. 1. Caracterização.....	91
III. 2. Modelos organizacionais	87
III. 2.1. Aspectos gerais	88
III. 2.2. Professores	88
III. 2.3. Alunos	89
III. 3. Currículos	90
III. 4. Hierarquia.....	95
III. 5. Elementos mediadores de hierarquia entre corpo docente	96
III. 6. Elementos mediadores de hierarquia entre alunos	98
III. 7. Relação professor-aluno.....	100
III. 8. Tutoria.....	101
III. 9. Prática pedagógica.....	102
III. 10. Avaliação.....	104
III. 11. As escolas de jazz na sociedade portuguesa – políticas públicas	107
III. 12. A sociedade portuguesa nas escolas de jazz.....	110
III. 13. Formação de músicos e de públicos.....	111

HEAD OUT

Conclusão	115
-----------------	-----

Bibliografia	123
Anexo A: Questionários	iii
Anexo B: Propaganda pró e anti-jazz na II Guerra Mundial	ix
Anexo C: Imprensa jazz portuguesa	xiii
Anexo D: Festivais e outros eventos de jazz em Portugal	xxxvii
Anexo E: Planos de estudos das escolas de jazz portuguesas.....	lv
Anexo F: Gráficos.....	lxxi
Anexo G: Páginas pessoais de alunos	lxxvii
Anexo H: Relatório de Avaliação do Ensino Artístico, 2007 (excertos).....	lxxxix
Anexo I: Legislação e Relatórios públicos relativos ao ensino de música (excertos)	cxxi

INTRO

Prólogo

INTRO

Prólogo

“Playing outside: a radical form of improvisation that deliberately transcends the established structures” (Neyland, 2004 a: 13)

Este estudo é acerca da relação do jazz – dos seus valores identitários, da sua comunidade e do seu ensino – com a sociedade portuguesa.

Faço parte de uma geração de músicos e pedagogos de jazz em Portugal que trabalha, há cerca de dez anos, na divulgação e no ensino desta tradição musical¹. Saídos da Escola de Jazz do Hot Clube, na década de 90, alguns de nós tomámos, como parte da nossa realização pessoal e profissional, este papel social no nosso país: o de criar condições para que se experimente, aprenda e produza jazz.

Este espírito de iniciativa e de associativismo deu origem a várias escolas de jazz pelo país, tal como a uma rede de agentes do meio – imprensa escrita, páginas na internet, editoras, festivais e clubes.

A tarefa do ensino do jazz, que tem sido levada a cabo sem apoio nem reconhecimento por parte das políticas públicas, é resultado do trabalho e da dedicação diária nas escolas, congrega um conjunto de agentes sociais cada vez maior e, num momento crucial de discussão pública sobre o ensino artístico em Portugal², carecia ainda de um estudo. O ensino do jazz em Portugal reúne hoje à sua volta uma comunidade crescente de pessoas dispostas a ouvir, experimentar, aprender, ensinar, estimular e produzir música e é, por isso, um fenómeno musical que necessitava de um estudo no âmbito da Etnomusicologia.

¹ Assume-se aqui o jazz como uma tradição musical, pois não se trata apenas de um repertório, mas também de um conjunto de conceitos, comportamentos, formas de ensino (forma de transmissão de conhecimento e aprendizagem) e de produção, onde a tradição e a história têm um papel preponderante.

² No ano de 2007 foi tornado público o Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, coordenado por Domingos Fernandes. No mesmo ano, no Porto, em Outubro decorreu a Conferência Nacional de Educação Artística.

Enquanto membro desta geração de pedagogos de jazz em Portugal, pareceu-me urgente e natural colocar algumas questões sob uma perspectiva etnomusicológica que fossem – para mim, pessoalmente, enquanto membro da comunidade jazzística em Portugal, para o meio académico etnomusicológico e para a sociedade – motivos válidos de reflexão perante este fenómeno crescente.

Se, num período de dez anos, o país observou o nascimento de planos de estudos de jazz integrados nos currículos de 22 escolas de música³, de 7 escolas não superiores de ensino exclusivo de jazz e de 4 cursos superiores de jazz, qual é a verdadeira dimensão da relevância social do ensino do jazz no nosso país? Que discussão tem sido feita na sociedade portuguesa – e pelos seus organismos públicos – a este respeito?

Nos últimos anos, vários têm sido os fóruns de debate sobre o ensino da música no nosso país. O jazz tem-se mantido apartado desta discussão. Também por esse motivo, este estudo me parece urgente.

Mas, porque estudamos as tradições musicais ocidentais e não as debatemos? E porque questionamos o estudo do jazz em Portugal? Porque assumem os poderes políticos e as políticas públicas que uma tradição musical deve ser apoiada publicamente e outra não? Não se trata, evidentemente, de um critério que discrimina o multiculturalismo em abono da idiossincrasia, pois, para um jovem português não será a linhagem musical em que se inscrevem Mozart, Bach, Chopin, Mahler ou Shostakovich igualmente distante da linhagem musical em que se inscrevem Louis Armstrong, Duke Ellington, Miles Davis, John Coltrane ou Thelonious Monk? Nesse sentido, tanto uma como outra tradição musical podem representar, em Portugal, uma experiência musical múltipla – uma expressão de multiculturalismo. Até que ponto o ensino da música, como uma experiência multicultural, pode revelar-se uma preparação positiva e integral para a vida cívica, na sociedade contemporânea? E, se essa diversidade cultural contribui positivamente para a sociedade (La Belle 1994: 166), o jazz – que nasce e se alimenta de diversidades e de realidades multiculturais – poderá contribuir, de forma determinante e positiva, para a sociedade?

Este estudo é, essencialmente, a etnografia de dois casos em perspectiva comparada, de duas escolas de jazz em Portugal: a JBJazz – uma escola não superior de ensino exclusivo de

³ Trata-se de estabelecimentos de ensino de iniciativa sobretudo privada cujo ensino não é conferente de grau.

jazz – e o Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada de Lisboa. Esta etnografia versa, por isso, um sistema de ensino na tradição do jazz, enquanto parte de uma realidade que é o jazz em Portugal.

Se as instituições fomentam a estabilidade na vida social, pois são um espaço privilegiado para uma interacção ordeira entre os indivíduos e a sociedade (Jergensen, 2003: 5), poderão as escolas aqui observadas não se limitar a mediar essa interacção, mas a ser dela metáfora? Poderá esta rede social, esta comunidade jazzística constituir uma metáfora social? Existe uma especificidade própria do ensino do jazz, de uma escola, no domínio da interacção social? Qual? Quais as suas dimensões?

Este estudo centra-se, sobretudo, em duas dimensões:

- a) Os processos de aprendizagem no jazz. De que forma se processa a aprendizagem? Quais os agentes nela envolvidos? Quais os papéis de cada agente nesse processo?
- b) A gestão institucional das escolas de jazz. De que forma se dá a organização musical⁴ da escola de jazz? Pode a interacção social/musical constituir um modelo de gestão?

Ao longo deste trabalho, tentarei observar possíveis respostas e apontar eixos de reflexão perante estas questões.

⁴ Anthony Seeger (1987), em *Why Suyá Sing?*, introduz o conceito de “musical anthropology”, pois, para o autor, os aspectos centrais da vida social dos Suyá são constituídos por cerimónias e performances musicais e, nesse sentido, a antropologia musical pretende estabelecer aspectos da vida social como musicais, criados e recriados através da performance (1987:xiv). Da mesma forma, Kingsbury (1988), em *Music, Talent, and Performance : a conservatory cultural system*, aborda a escola de música enquanto estrutura musical – “musical structure”.

HEAD

Enquadramento teórico e metodológico

HEAD

Enquadramento teórico e metodológico

“Music is a cultural system, an intercontextualized weave of conceptual representations, actions and reactions, ideas and feelings, sounds and meanings, values and structures.” (Kingsbury, 1988: 179)

Este estudo parte do pressuposto teórico de que a música é um sistema social. A música – na aceção de Kingsbury, enquanto sistema que congrega uma rede de agentes, conceitos, sons e valores – é, de facto, um sistema social dentro da sociedade *lato sensu*.

Aliás, a abordagem de Kingsbury em *Music, Talent, and Performance: a conservatory cultural system* a uma escola de música – a um conservatório – serve aqui como modelo basilar, não só enquanto referente teórico, mas também metodológico, e parte deste ponto: a interacção social é determinante na estruturação deste conceito de música. “Musical structures...can be understood as both medium and result of meaningful social interaction.” (1988: 108) A própria observação das regras formais que enformam a música pode apenas fazer-se através da análise de como essas regras se manifestam nas suas contínuas negociações nos vários contextos sociais. “Music does have formal rules; however, these rules are not applied formally. Rather, they are negotiated, invoked, and appealed to in various social contexts. Musical forms are continually transmuted by social forms.” (1988: 179)

Por isso, o estudo da música enquanto sistema social leva à conclusão que os valores que lhe concedem sentido e que a estruturam são valores sociais, porque são produto e produtores de sentido e estrutura social. Para Kingsbury, o significado musical é um significado social. “Social relations are integral to the meaning of musical performance. Musical meaning is both product and producer of structures of social power relationships. Musical performance (including in this the social relations obtaining in performance situation: relations of power), musical meaning, and

musical structure are linked in a nexus in which each aspect is both product and producer of the others.” (1988: 109-110)

A música congrega à sua volta um conjunto de pessoas e o acto de fazer música – de produzir som – é apenas uma das várias vertentes dessa reunião. Nesta investigação, procurarei averiguar se, nas escolas de jazz observadas, o acto de fazer música pode ser, acima de tudo, um pretexto para o convívio, a promoção social e a realização pessoal dos seus agentes. O significado social da prática musical, na perspectiva de um grande grupo social, é abordado por Ruth Finnegan (1989), em *Hidden Musicians: music-making in an English town*. A propósito da importância das instituições musicais, a autora testemunha: “In society people make use of the established institutions and symbols in an almost infinite number of directions to suit their own circumstances and aspirations.” (1989:238)

Neste estudo sobre o jazz em Portugal, questiono os objectivos dos alunos que frequentam as escolas. Não sendo um deles a obtenção de um grau académico, que outros poderão existir? Segundo Finnegan: “Some patterns are especially prominent. One is the element of sociability. This runs through musical practice. People are moved not just by the love of music but also by the desire to be with their acquaintances, friends, teachers, peers, colleagues, relatives, and enjoy the whole social side of engaging in musical pursuits along with other people and with their approbation. The established musical pathways kept in being by hundreds and thousands of people are vehicles not just for music but for the powerful human desire for social intercourse.” (1989: 328)

De acordo com Adorno, em *Teoria Estética*, a música vive da inter-relação entre produção e recepção (1970: 256). No jazz, a fronteira entre produção e recepção esbate-se constantemente, pois, numa *jam session*⁵, por exemplo, quem assiste é convidado a tocar e quem toca a assistir rotativamente. Da mesma forma, num concerto de jazz, o público – a sua recepção, as suas palmas ou incentivo a quem sola – é determinante para a performance e parte dela. Aliás, segundo Francisco Cruces, o estudo da música urbana – como é o caso do jazz – pressupõe “que ésta constituye una trama de interacciones y diálogos, de oposiciones y exclusiones, de

⁵ Reuniões informais de músicos de jazz para tocarem recreativamente. Nos EUA, nos anos 30 do séc. XX, as *jam sessions* começaram a ser organizadas por produtores de espectáculos e abertas ao público aficionado (Schuller 1988:557).

segmentación e hibridación en los modos de producir, transmitir y consumir música.” (Cruces, 2004: 17)

Ora, este estudo pretende verificar se o ensino na tradição do jazz, enquanto parte de uma realidade que é o jazz em Portugal, é uma rede social e de que forma é organizada. A ideia de prática musical enquanto rede social é já discutida na década de 1950 por Clyde Mitchell (1956), em *Kalela Dance*, e desenvolvida pelo mesmo autor em *Social Networks in Urban Situations – Analyses of personal relationships in Central African towns*. A rede social de Mitchell é determinada por “a network of social relations [that] represent a complex set of inter-relationships in a social system.” (1969:1)

A noção de “musical world”, a partir de Finnegan, corresponde à mesma necessidade de compreender a prática musical enquanto instrumento de estruturação social. E, nesse sentido, para este estudo, fundamental: “The idea of a musical “world” partly arises from local participants’ own description. Brass band involvement was a “world on its own”, and classical art music seen as a “quite different world” from that of rock music. The term has also been used by anthropologists and others to refer to people’s “world view” or to different “social worlds”, emphasizing the differing and complex cultures of ideas and practice within which people variously live.” (1989: 31)

O jazz em Portugal funciona, de facto, como um “universo musical”, uma rede, um “mundo” – “world” – dentro da sociedade *lato sensu*. Pode afirmar-se que há uma comunidade jazzística⁶ em Portugal?

O conceito de comunidade, utilizado com frequência nas Ciências Sociais, é definido por Victor Turner nos moldes seguintes: “Essentially, communitas is a relationship between concrete, historical, idiosyncratic individuals. These individuals are not segmentalized into roles and statuses but confront one another.” (Turner, 1995: 131-132)

Ora, será esta comunidade, acima de tudo, edificada nos valores da confrontação – no sentido da negociação –, da construção e da partilha? Existem valores em torno destes agentes? Qual a percepção que esses agentes têm desses valores? Terá, em suma, o conjunto de agentes à volta do jazz em Portugal – da comunidade jazzística – um conjunto de valores próprios? Uma

⁶ Bruno Nettl, em *Heartland Excursions, Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*, faz uso do termo “jazz community” (1995: 45).

idiossincrasia? Será esta idiossincrasia de jazz resultado de esta ser fundamentalmente uma música urbana? Precisa esta rede de agentes que não seriam possíveis congregar, na íntegra, em meios rurais?

Francisco Cruces reforça esta perspectiva, quando, a propósito de músicas urbanas afirma: “Si hablamos de músicas urbanas es porque presumimos en esa diversidad un entretejido, una trama, la cual se manifestaría en ciertos patrones del contexto de los que convencionalmente llamamos "extramusicales" – la presencia de industrias culturales, el peso del mercado fonográfico y las tecnologías de reproducción sonora, ciertos modos de recepción, ciertos usos del espacio.” (Cruces, 2004: 14)

Precisamente, não sendo um estudo sobre música urbana, este é um estudo sobre o ensino do jazz, que é uma música urbana. Pretende-se, sim, a partir do estudo desta forma de música urbana, alvejar a sua relevância social. Tal como refere Finnegan: “Music can equally well be seen as playing a central part not just in urban networks but also more generally in the social structure and process of our life today.” (1989: 6)

Como em todas as redes sociais, existem valores mediadores de hierarquização. Para Kingsbury, esses valores são o talento e a performance – mais concretamente, a negociação entre o talento que cada pessoa atribui a si própria e que os outros lhe atribuem e a negociação entre as capacidades que cada um considera ter para a sua performance e os contextos e reacções sociais a essa performance.

Assim, o talento para Kingsbury é o que resulta do equilíbrio entre as expectativas e valor que cada um atribui a si próprio e o valor que os outros lhe atribuem. “One person’s talent is attributed to him or her by someone else, and the person making the attribution becomes an important element of the first person’s very talent. The validity of a given person’s musical talent is a direct function of the relative esteem of the persons who have attributed the talent to the person in question.” (1988: 68)

Esta noção de talento – de conjunto de capacidades de cada um para o desempenho de uma performance pública, resultante do equilíbrio entre a imagem que tem de si própria e que os outros têm de si – pode estar intimamente ligada à noção de vocação? De facto, Kingsbury observa como numa escola de música, mais do que garantir certas capacidades performativas e técnicas dos alunos, o corpo docente revela-se sobretudo focado em fomentar um forte sentido de

dedicação à música: “...a conservatory is probably more appropriately compared with a seminar than with a professional school, in that the concentrated focus of conservatory training seems more an inculcation of devotion than a preparation for a career. The sense of commitment, among conservatory students seems more personal, moral, and emotional than professional or economic.” (1988:19-20)

Pode a validação social do talento de alguém basear-se, sobretudo, na sua performance, que, por sua vez, funciona como uma espécie de manifestação pública de talento? O mesmo autor tece, a este propósito, as seguintes reflexões: “Power relations are clearly a constraint on social performance skills, but at the same time it is often social interaction that reproduces relations of power. Musical performance skill could clearly be seen to be both product and producer of social power. At the same time, social power could be seen as alternatively a constraint on and a facilitator of musical performance skills.” (1988: 103)

Kingsbury dá ainda o exemplo concreto dos recitais. Podemos nós encontrar um directo paralelismo, neste estudo, com as apresentações públicas dos alunos das escolas de jazz? “The recital not only ritually enacts the principle of separating the individual from the group, but it does this in terms of another central issue of the “cult of the individual”, namely that of the crucial uncertainty of the performer’s skill in social interaction.” (1988: 125)

Esta negociação entre talento e performance – intrínseca às relações de poder – situa o indivíduo numa hierarquia social. E essa posição na hierarquia social é validada não só através daquilo a que o autor que chama “verbal performance”⁷, mas, sobretudo, através das relações entre a interpretação da música e a avaliação da musicalidade (1998: 26). “The reproduction of a hierarchy, or perhaps more generally, a social diversity, in a particular knowledge and competence must be taken as an integral element in the meaning of musical performance.” (1988: 105-106)

Até que ponto é o valor da tradição um elemento capital neste processo de hierarquização? Kingsbury introduz o conceito de genealogia pedagógica – “pedagogical genealogy” (1988: 45) – que legitima a autoridade do professor. No jazz, o próprio Kingsbury observa que há uma particularidade acrescida nesta genealogia pedagógica: “Of course, a jazz musician billed as having played with Sonny Rollins is in all probability one who effectively became a student or

⁷ Verbal performance is also an emergent quality of commentary on music in day-to-day life. (1988: 69)

an apprentice of the jazz master. The significant difference here lies in the fact that in an unwritten idiom such as jazz, the method of musical pedagogy can hardly be formalized lessons in which master instructs pupil, but rather sessions in which learner and teacher play together.” (1988: 168)

Estas relações de poder, esta rede social, esta comunidade jazzística, podem ser metáfora social? Segundo Nettl, em *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*⁸, no universo musical que observou – a do ensino da música erudita de tradição Ocidental –, músicos, famílias e público organizam-se da mesma forma que a sociedade *lato sensu*. “Musicians in the world of art music relate to each other in ways that parallel the social organization of society – familial, class-derived, by division of labor, and also in ways that reflect their roles in musical structures and ensembles. Musicians and lovers of art music see their world as structured somewhat like that of society.” (Nettl, 1995: 121)

A partir da observação feita neste estudo e da fundamentação teórica do *Capítulo I: O Jazz e Sociedade*, é testada, aqui, a validade da noção de que também a comunidade jazzística se organiza da mesma forma e que poderá, por isso, ser metáfora social. Podendo a música servir como metáfora para a política e para questões sociais (Woodford, 2005: xiii), haverá algum sentido partilhado entre ela, a política e as questões sociais?

Ao abordar a relação entre o jazz e a sociedade, verifica-se se o jazz pode ser tanto uma metáfora *da* sociedade, como uma metáfora *para* a sociedade. Isto é, se o jazz, ao mesmo tempo que espelha valores e processos organizativos da sociedade, pode servir de modelo para uma organização social.

Segundo a perspectiva histórica que é feita no subcapítulo *I. 1. O Jazz enquanto metáfora para a democracia*, o jazz assume-se como uma tradição musical que absorveu o modelo de organização democrática da sociedade em que nasceu – os EUA – e que, ao mesmo tempo, alimentou esses valores democráticos, tendo tido um papel determinante na imagem que os EUA fomentaram pelo Mundo e nas lutas pelos direitos cívicos dentro dos EUA.

⁸ Esta obra, que, à semelhança da já citada de Kingsbury, observa, sob uma perspectiva etnomusicológica, o ensino da música – as escolas de música e o departamento de música da Heartland University – foi aqui tomada em conta. Contudo, o facto da abordagem de Nettl se centrar sobretudo na discussão da legitimidade da propensão para uma identificação dos estudos musicais nos Estados Unidos com a tradição musical erudita Ocidental, ao contrário da de Kingsbury – que se centra nas relações sociais dentro de uma escola de música –, torna-a menos coincidente com esta investigação.

Segundo a perspectiva sistémica/organizacional que é feita no subcapítulo *I. 2. O Jazz enquanto metáfora para sistemas organizacionais*, o jazz assume-se, na actualidade, como um sistema musical – uma estrutura musical – que pode servir de modelo para a organização de campos sociais tão diversos como a Gestão, a Medicina ou o ensino da Matemática.

Ora, partindo deste importante pressuposto – de que o jazz tem relevância social – terá o ensino do jazz, igualmente, relevância social?

Para responder a esta questão, procedeu-se a duas abordagens: uma primeira abordagem – histórica e teórica – em que se observa de que forma é relevante o ensino do jazz, nos capítulos I e II (*Solo 1 e Solo 2*); uma segunda abordagem – etnográfica – em que se observa, nos dois casos de escolas de jazz em perspectiva comparada, de que forma o ensino do jazz em Portugal é, ou não, relevante socialmente, no capítulo III (*Trading Fours*).

Relativamente à primeira abordagem, é testada a hipótese de o ensino do jazz ser uma experiência musical multicultural, no sentido em que o repertório é trabalhado com diferentes valores culturais daqueles encontrados na tradição musical erudita Ocidental e assumida pelas políticas públicas como tradição musical “oficial”. Como nos refere João Soeiro de Carvalho: “A ideia de experiência musical transcultural emerge como uma das realidades sónicas mais comuns dos dias de hoje. Com efeito, a disponibilidade de oportunidades para tal experiência conheceu, ao longo de pouco mais de um século, um desenvolvimento exponencial proporcionado pelo progresso tecnológico e pela progressiva afirmação dos *media* enquanto verdadeiros motores das transformações sociais em todo o mundo.” (Carvalho, 2007: 121)

Ora, se o fenómeno da experiência musical transcultural acontece no dia a dia, até que ponto o ensino da música, como uma experiência multicultural, pode revelar-se uma preparação positiva e integral para a vida cívica, na sociedade contemporânea? Ou, se de facto, nas palavras de Woodford: “If music is a form of ritual, music education is a rite of passage.” (2005: 16).

Paul Woodford (2005), em *Democracy and Music Education*, reflecte extensamente sobre o papel do ensino da música, enquanto experiência multicultural, nas sociedades democráticas: “Music education is thus inevitably political and, owing to its potential for either promoting personal and collective freedom and growth or contributing to the musical disfranchisement of children and future music teachers (by rendering them intellectually passive), it is something that should profoundly matter to society and that should itself be subjected to continuous and close

scrutiny. Failure to do this, to criticize practice, politics, and experience, may represent not just an abdication of personal authority and responsibility on the parts of teachers and other citizens. It may also be constructed as an act of civil cowardice.” (2005: 31)

Nesse sentido, é vital definir qual o papel dos agentes do ensino da música nesse processo. A esse respeito, o mesmo autor defende: “One of the tasks awaiting music educators is to challenge students, parents, and others to attend to the subtle and not so subtle ways they are shaped and controlled in their musical thinking and tastes – or the ways they are not really thinking at all, unconsciously accepting or imposing their musical values on others. The aim of music education is to seek a dynamic social equilibrium or creative tension between the traditional and the seemingly new or strange.” (2005: xvi)

Aquilo de que Woodford fala, a este ponto, é de políticas públicas perante o ensino artístico, em geral, e o ensino da música, em particular. Nesse sentido, as opções das políticas públicas face a esse ensino são de vital importância para a relevância social que a introdução de uma cultura musical diferente pode assumir. “An overemphasis on intellectualism, skill, or talent may contribute to elitism and the further isolation of so-called serious musicians and music teachers from the political and cultural mainstreams, while an overemphasis on emotion, spectacle, ritual, or musical commodification may also contribute to the undermining of democratic culture by failing to adequately prepare children to intelligently participate in public music life.” (2005: 29)

Também Kingsbury reforça a relevância das opções políticas públicas no ensino da música, ao defender que a escolha de um determinado género musical enquanto mais válido do que outro é, mais que uma questão “musical”, parte integrante da organização social (1988:57).

No mesmo sentido, Ruth Jorgensen, em *Transforming Music Education*, defende que a sociedade espera mais das suas escolas do que até aqui e expõe a importância de uma reflexão sobre estratégias nas políticas do ensino da música, face aos desafios de uma sociedade em mudança, ao referir que uma economia global baseada no comércio internacional, investimento e políticas monetárias oferece muitas possibilidades para o alívio do sofrimento humano e, no entanto, ao colidir com interesses nacionalistas, étnicos e hedonistas, pode resultar, ao invés disso, em problemas políticos que não enfrentámos até aqui. E defende que a música pode providenciar uma perspectiva diferente sobre estes novos problemas sociais (2003:1).

A autora reforça também a ideia da necessidade duma transformação dessas estratégias – uma transformação no ensino da música – por dois motivos: primeiro porque, mais que nunca, os professores precisam transmitir aos mais novos atitudes pessoais e sociais, crenças, capacidades, expectativas e um determinado grau de disponibilidade para se sobreviver e vencer em sociedade; segundo, porque a educação deve ser humana e directamente orientada para os ideais da civilidade, da justiça, da liberdade e da inclusão de pessoas e perspectivas diversas (2003:19-20).

Que discussão tem sido, então, feita na sociedade portuguesa – e pelos seus organismos públicos – a este respeito? Para responder a esta questão aborda-se, no *Capítulo II: O ensino do jazz e as políticas públicas em Portugal*, o percurso histórico do ensino da música em Portugal nos últimos cem anos, bem como também se observa e analisa o estado actual do ensino da música e as discussões em seu torno – subcapítulo *II. 1. O ensino da música em Portugal – questões actuais*.

Decorrente daí, e porque este estudo se centra no ensino do jazz em Portugal, no subcapítulo *II. 2. O caso do jazz*, debruço-me sobre a sua recente história e analiso os contextos sociais e geográficos em que este se desenvolve.

Na realidade, na Etnomusicologia, o ensino do jazz tem sido menos estudado que outras tradições musicais – nomeadamente a tradição musical erudita Ocidental⁹. Este estudo tem, também, a humilde pretensão de oferecer uma perspectiva etnomusicológica do ensino do jazz.

Terese Volk, em *Music, Education, and Multiculturalism: foundations and principles*, dá conta do percurso que o ensino do jazz tem tido nos estudos etnomusicológicos e, por seu turno, a importância que a Etnomusicologia tem tido na crescente relevância do ensino do jazz: “Across the thirteen years from 1954 to 1967, the music education profession shifted from a position that still questioned the value of some musics (for example, jazz) in the curriculum to a declaration that all musics belong in the music curriculum. As jazz studies, the result of research, and anthropology and ethnomusicology classes slowly began to have an effect at the collegiate level, music teacher education moved from an awareness of the need for changes to suggestion for how

⁹ Ver, a este respeito, Nettl (1990) *Heartland Excursions* e (1989) *Mozart and the ethnomusicological study of Western culture*.

this could be accomplished. As a result, in thirteen years, the perspective in music education changed from one which saw Western music taught through the exemplar of folk songs and dances from many cultures to one which viewed the presentation of many authentic music cultures as a way to learn about music as a human expression.” (Volk, 1998: 83)

Mais, o jazz é mesmo tomado como uma boa metáfora para o trabalho etnográfico, no artigo *Is Ethnography Jazz?*, onde Michael Humphreys, Andrew Brown e Mary Jo Hatch (2003) traçam paralelos entre o trabalho do etnógrafo e a performance de um solista de jazz, ao considerarem a etnografia um processo criativo, explorativo e interpretativo. Para os autores, o trabalho etnográfico de co-autoria obriga a uma constante reescrita, à troca e negociação de perspectivas – processo semelhante ao que se observa entre solistas de jazz. Este paralelo centra-se em três vectores fundamentais: 1) negociação do equilíbrio delicado entre a perspectiva pessoal de cada investigador e das dos outros da equipa, 2) imersão no dia-a-dia da cultura investigada, 3) escolha permanente de critérios a aplicar na avaliação da pesquisa efectuada (Humphreys *et al.*, 2003: 5).

Qual é, então, e em suma, a relevância desta investigação, do ponto de vista etnomusicológico? Encontro três argumentos que a sustentam: em primeiro lugar, observa-se aqui o jazz enquanto rede social; em segundo lugar, analisa-se aqui a introdução de uma cultura musical no ensino da música – e as afluentes questões relacionadas com o multiculturalismo – na educação musical; em terceiro, faz-se aqui uma etnografia das escolas de jazz em Portugal, ao versar um sistema de ensino na tradição do jazz, enquanto parte de uma realidade que é o jazz em Portugal.

Precisamente, quanto à segunda abordagem efectuada neste estudo – a etnográfica – optei por, tal como Kingsbury, proceder a uma observação participante. Defende este autor que apenas a observação participante permite presenciar como são negociados os termos musicais (1988: 17), isto é, apenas uma observação participante, a experiência do quotidiano das escolas, permite a um investigador uma visão transversal das várias interacções que ocorrem num sistema como é uma escola de música: “A musical conservatory is a place where musical disagreements are continually being negotiated toward consensus, and where consensus is in turn continually breaking up into contentions.” (1988:17)

Para consumir esse objectivo, observou-se a escola JBJazz e o Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada (CJMM-ULL), no período de Novembro de 2009 a Janeiro de 2010, de forma sistemática, recorrendo a conversas informais com professores, alunos, funcionários, familiares de alunos e outros agentes do ensino do jazz em Portugal, bem como efectuando inquéritos a um corpus de alunos de ambas as instituições e entrevistando o Director Pedagógico do CJMM-ULL.

A opção de efectuar inquéritos, provém da necessidade de quantificação e generalização de determinados dados¹⁰. Segundo Ghilione & Matalon, o Inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar (2001: 7-8). Assim, os inquéritos aos alunos foram elaborados sob a forma de “survey descritivo”, de acordo com a noção de Clara Coutinho: com o objectivo de fazer a descrição pura de uma determinada situação e aplicado num momento único. O objectivo é descobrir a incidência e distribuição das variáveis de uma população. Do estudo da amostra representativa, o investigador generaliza a descrição para toda a população (2005: 68).

Finalmente, e relativamente à organização formal da dissertação, porque esta se debruça sobre o jazz enquanto diversas metáforas, esta obedece à forma de um tema de jazz – *intro*, *head*, *solos*, *head out*, tal como apresentado por Marc Sabatella (1992), em *A Jazz Improvisation Primer*, onde refere: “Most jazz since the bebop era is based on a form that is actually quite similar to the sonata allegro form from classical theory: an optional introduction, the exposition or theme (possibly repeated), the development section, and the recapitulation, possibly followed by a coda. The introduction, if present, sets the tone for the piece; the exposition is the main melody; the development section is where the composer extends the ideas of the exposition; the recapitulation is a restatement of the theme; and the coda is an ending. In jazz terms, these sections of a piece would be called the intro, the head (possibly repeated), the solo section, the head out, and possibly a coda or tag ending. The intro establishes the mood; the head is the main melody; the solo section is where the soloists improvise on the melody and/or chord progression of the tune; the head out is a restatement of the theme; and the coda or tag is an ending.” (Sabatella, 1992: <http://www.outsideshore.com/primer/primer>)

¹⁰ Presentes nos gráficos no Anexo F – Gráficos.

Acrescentou-se, aqui, para a abordagem etnográfica e a análise de dois casos em perspectiva comparada, o momento de *trading fours*, explorado por Henry Martin: “Trading twos, trading fours or trading eights [are] improvisational jazz formats common since the swing era. In trading fours, for example, each soloist improvises for four bars before the next soloist takes over for four bars. Trading solos is often used to create climatic moments in performances.” (Martin, 2009: 286)

SOLO 1

Capítulo I: O Jazz e Sociedade

SOLO 1

Capítulo I: O Jazz e Sociedade

“Music is both a species of culture pattern and a mode of human action in and upon the world.” (C. Waterman, 1990: 7)

A música é uma metáfora social. Como observa Blacking, em *How Musical is Man?*, sendo a música som organizado pelo homem, resulta de uma interacção organizada entre modelos de som e modelos de organização humana (1974, 2000: 89). Ou seja, a música é tanto reflexo da sociedade em que se insere, como a sociedade é reflexo da música que produz.

Aqui, é abordada uma forma de música – o jazz –, que constitui uma sociedade – a dos músicos e amantes de jazz – dentro da sociedade. Logo, esta sociedade jazzística é, ao mesmo tempo, reflexo e parte constituinte da identidade da sociedade *lato senso*.

O jazz é, assim, um dos géneros musicais existentes numa cidade¹¹. E ser-se parte do grupo de pessoas que o faz e consome traduz a escolha de um conjunto de valores e, por isso, de uma identidade dentro da cidade. Nettl afirma que a heterogeneidade musical oferece aos habitantes urbanos uma gama diversificada de possibilidades de participação em diversos contextos musicais e que a escolha de um género musical particular – ou géneros – é uma expressão emblemática de identidade (1991: 88).

Cada género musical assenta num conjunto de valores sociais que determinam a discriminação entre o que é música e não é música, o que é boa música e má música, o que é música adequada e imprópria, o que é a nossa música e a música dos outros (R. Waterman, 1963: 85-86).

¹¹ Como foi abordado no capítulo anterior, assume-se, neste estudo, o jazz como uma expressão musical urbana.

Ora, sendo o jazz um género musical e sendo cada género musical assente num conjunto de valores sociais urge, neste ponto, perceber que metáfora social é o jazz. Que conjunto de valores que enformam uma identidade social representa, hoje, o jazz?

A partir das diversas conversas e observações efectuadas neste estudo, e a partir da experiência pessoal enquanto músico e pedagogo na área, poderia definir o amante e o músico de jazz como um indivíduo com uma forte noção de comunidade e de interacção com o outro e com a diferença. Na rede social que é a comunidade jazzística, a capacidade de interacção com outros músicos com perspectivas musicais e abordagens musicais diferentes é um valor que pode determinar a sobrevivência no meio.

Co-existem no jazz, hoje, diversas tendências estéticas e cada músico constrói a sua identidade musical aproximando-se de determinadas tendências e afastando-se doutras. Desde, num extremo – os adeptos do *free jazz*¹², cuja estética assenta em princípios muito próximos da música contemporânea erudita improvisada, na exploração do som, da acústica do espaço performativo, das possibilidades percussivas dos corpos dos instrumentos e na construção performativa a partir de motivos e estímulos não musicais (como podem ser formas geométricas ou cores), passando pelo *hard bop*¹³, estética *mainstream* no jazz contemporâneo, que recupera os princípios estéticos do início do jazz moderno (o *be bop*¹⁴) e que representa uma contínua renovação do repertório jazzístico, ao reformular *standards*¹⁵, ao propor canções que se popularizaram de outros géneros como a *pop* ou o *rock* como novos *standards* e ao assumir o arranjo musical como um motivo musical, até ao outro extremo do revivalismo, que executa jazz tradicional do início do séc. XX, o *dixie*¹⁶ ou o *swing*¹⁷, e que privilegia a reverência à

¹² Embora alguns autores defendam que o jazz é, na sua génese *free*, outros como Anderson (2007), em *This is Our Music, Free Jazz, the Sixties and American Culture*, têm uma visão menos engajada politicamente e contextualizam histórica e culturalmente este género, sobretudo nos capítulos *Free Jazz and Black Nationalism* e *The Musicians and Their Audience*.

¹³ Movimento nascido em finais dos anos 50, como recuperação do espírito do *be bop*. Rosenthal (1992), em *Hard Bop, Jazz & Black Music, 1955-1965*, especifica esta transição e o contexto social e cultural da afirmação da cultura negra que esteve na sua génese.

¹⁴ A circunstância da greve dos profissionais do espectáculo em 1942 nos EUA que aproximou os músicos de jazz para criarem música sem intuito comercial, mas como um desafio ao virtuosismo de cada um, de que nasceu este género, é retratada na obra *The Birth of Bebop: A Social and Musical History*, de DeVaux (1999).

¹⁵ Conjunto de composições que se tornaram clássicos e conhecidos universalmente pelos músicos de jazz (Berliner 1994:63).

¹⁶ Género que remonta aos anos 10 do séc. XX e que nasce das *marching bands* em Nova Orleães. Stearns (1970: 35-76) faz uma abordagem interessante desta transição do jazz de Nova Orleães, em *The Story of Jazz*.

¹⁷ Kenney (1993) percorre o ciclo de vida completo deste género a que chama “white jazz”, na cidade de Chicago, de 1904 a 1930, em *Chicago Jazz: A Cultural History*.

preservação da tradição, tocando arranjos escritos e improvisando com um fraseado típico dos anos 20 a 40 – todos os músicos de jazz se sentem impelidos para uma ou outra tendência. Contudo, um músico de jazz que se feche apenas numa tendência e numa linguagem hermética é frequentemente preterido por outro que esteja predisposto para o desafio de tocar com músicos igualmente dispostos a interagir com outros com abordagens estéticas diferentes das suas.

De igual modo, o gosto pela discussão da sua própria performance e da dos outros, em contexto informal de final de concerto, é outra marca identitária forte. O músico de jazz vê na auto-análise e na análise que os outros fazem de si uma forma excelente e vital de se posicionar na hierarquia dos *performers* e de aperfeiçoar e rever alguns aspectos da sua performance. A comunidade dos pares é considerada o melhor barómetro e a melhor contribuição para o aperfeiçoamento do nível performativo de cada músico. Neste aspecto, como em muitos outros, o jazz é, e tal como veremos adiante¹⁸, uma boa metáfora para a prática dos valores sociais democráticos, em que a opinião do outro é valorizada e incorporada no juízo que cada um tem de si próprio. Perante os outros, um músico é valorizado, tanto por acatar as críticas e sugestões que lhe são feitas, como pelas escolhas que a partir daí leva a cabo. Nas palavras de C. Waterman “In short, life in the city is correlated with choice.” (1990: 6).

O mesmo Waterman, a propósito das redes sociais que se estabelecem na vida nas cidades africanas, afirma que o meio urbano é profundamente heterogéneo e imprevisível. O estudo da música neste meio é, sobretudo, o estudo das capacidades humanas para co-habitar com a heterogeneidade e para ultrapassar os imprevistos (1990: 7).

A improvisação é, no jazz, um dos elementos identitários mais fortes. É ela, especialmente, que define o valor de um músico de jazz. Mais importante que a execução ou a escolha de repertório, a questão que um músico de jazz coloca e que a comunidade lhe faz é: o que é possível fazer de novo a partir desta capacidade de execução e a partir deste repertório?

Mais adiante¹⁹, veremos como a improvisação é vital num contexto social e na resolução sustentada de imprevistos. No jazz, não só se valoriza a capacidade que cada um tem para improvisar em contexto musical como no contexto social. Desde a capacidade de organizar um ensaio, de ajuste de agenda profissional de cada músico aos compromissos profissionais dos outros, a contínua negociação de disponibilidades, à improvisação – e mesmo ao humor – na

¹⁸ No capítulo I.1. *O jazz enquanto metáfora para a democracia.*

¹⁹ No capítulo I.2. *O jazz enquanto metáfora para sistemas organizacionais.*

conversação informal. Um músico de jazz é avaliado também pela sua capacidade de contar determinado episódio e de ser uma fonte inesgotável de situações anedóticas relacionadas com as performances ou paralelas a elas. Este manancial de histórias é também um património identitário do músico e uma forma de valorização junto da comunidade, pela sua experiência de vida profissional. Do mesmo modo, o conhecimento que tem das biografias dos músicos – da tradição – é muito respeitado.

A improvisação requer um conhecimento profundo da linguagem e um exercício constante desta. A curiosidade, o estudo e a investigação – ultimamente, entre nós, também académica – são requerimentos muito valorizados como preparação para a improvisação. Há, na comunidade jazzística, uma crescente noção de que a formação de um músico deve ser completa – não apenas técnica – e de que um músico de jazz deve ser, acima de tudo, um indivíduo que reflecte na sua actividade.

Contudo, há no meio jazzístico no nosso país, também e paradoxalmente, uma certa noção de elitismo cultural. Durante anos, em Portugal, o número daqueles que tinham acesso ao jazz era restrito. O jazz não entrou no país como uma música popular, mas um género erudito²⁰, descoberto pelos poucos que tinham acesso e capacidade económica para adquirir e importar discos, divulgado por quem o estudava auto didacticamente, amado por quem com ele se cruzava no meio universitário e feito por uma pequeníssima minoria de músicos amadores portugueses²¹.

Esta herança do passado do jazz em Portugal está, ainda hoje, presente. Não só nos músicos mais velhos, mas também em alguns mais novos e em parte do público – que vê, muitas vezes, o concerto de jazz como um evento social de prestígio. A ideia de que o jazz não é uma “música fácil” é, muitas vezes, motivo de discussão e pretexto para uma atitude elitista. E, num momento-chave como aquele que vivemos actualmente, de um crescimento substancial e inédito de escolas de jazz, do número de alunos, de cursos de jazz e do nascimento de cursos superiores de jazz, torna-se pertinente questionar se essa profusão académica no meio jazzístico irá, no futuro, tornar o jazz uma música cada vez mais popular ou cada vez mais elitista. Ressoam, a este propósito as questões de Blacking: “Does cultural development represent a real advance in

²⁰ Ver a este propósito o subcapítulo 2.1.1.4. *O jazz em Portugal*.

²¹ *O Jazz Segundo Villas-Boas*, de João Moreira dos Santos (2007) dá-nos uma perspectiva bastante completa do início da história do jazz em Portugal e do papel determinante de Villas-Boas na sua divulgação. Hélder Martins (2006), em *Jazz em Portugal (1920 – 1956): – Anúncio – Emergência – Afirmação*, oferece-nos uma perspectiva mais recuada no tempo e pré-Villas-Boas.

human sensitivity and technical ability, or is it chiefly a diversion for elites and a weapon of class exploitation? Must the majority be made “unmusical” so that a few may become more “musical”? ... Ethnomusicology has the power to create a revolution in the world of music and music education.” (1974, 2000: 4)

Este trabalho tem também o propósito de servir como base para uma reflexão acerca destes aspectos. O ensino do jazz no nosso país vive um momento crucial, em que a discussão sobre a performance educativa – sobre o papel dos seus vários agentes – é urgente.

I. 1. O jazz enquanto metáfora para a democracia

“Music education, I submit, is becoming increasingly stodgy and difficult to justify in democratic society.” (Woodford, 2005: 60)

A escola JBJazz promove trimestralmente uma reunião geral de alunos e professores, em que se diagnostica o nível de empenho dos alunos, se apontam frontalmente falhas na organização da escola, se debatem medidas para melhorar o rendimento de alunos e professores e se apresentam medidas trabalhadas pela direcção pedagógica que, na maior parte dos casos, emergiram de anteriores reuniões gerais. Um dos alunos do segundo ano presente na reunião do primeiro trimestre do actual ano lectivo tomou da palavra numa discussão acesa sobre a importância das *jam sessions* no percurso académico e extra-curricular de cada aluno e na parca participação dos alunos da escola neste tipo de actividades e chamou a atenção para uma evidência que parecia escapar a todos os outros ali presentes: na realidade, o que ali se fazia naquele momento era uma *jam session*, uma sessão de troca de ideias, em que cada um solava na sua vez, de acordo com um tema comum.

De facto, tal como Woodford (2005: xiii) e Kingsbury (1988, 8) lembram, as questões musicais são metáfora para as questões sociais, no sentido em que, tal como no episódio acima relatado, a prática musical e, mais ainda, a reflexão sobre essa prática e os modos e processos que a enformam apelam ao nosso papel enquanto cidadãos numa sociedade democrática. Quer na prática pedagógica em sala de aula na discussão das condicionantes históricas e políticas face aos ideais de emancipação da cultura negra nos Estados Unidos que permitem o nascimento do *Hard Bop*, quer na situação de aula individual de instrumento em que aluno e professor tentam encontrar um repertório ideal a apresentar em exame final ou os modos das escalas a usar na aula da disciplina de *Combo*²² a partir das competências performativas do aluno, quer ainda nas reuniões entre professores e alunos na procura da melhoria do rendimento académico da escola –

²² Pequeno agrupamento de músicos de jazz, geralmente quarteto ou quinteto.

o ensino da música tem uma importância vital na negociação dos papéis sociais e na democracia participativa. No ensino do jazz, porque se trata de uma tradição musical em que há uma negociação contínua de perspectivas – solos e *comping*²³ – de um determinado tema²⁴, esta metáfora da dinâmica democrática e social é ainda mais evidente.

I. 1.1. O jazz como símbolo de uma sociedade democrática

Recentemente, Kabir Sehgal (2008), um jovem contrabaixista, editou *Jazzocracy: Jazz, Democracy, and the Creation of a New American Mythology*. A obra parte de duas experiências pessoais do autor entre 2003 e 2004: a *tournee* – enquanto músico – com o trompetista Wynton Marsalis e a campanha eleitoral – enquanto activista – do candidato democrata John Kerry. Em ambas as experiências, Sehgal vê semelhanças que estão, ou poderão estar, na génese de uma nova mitologia norte-americana e numa recuperação de identidade perdida (2008: 164). O autor advoga mesmo um jazz *mainstream* que conduza a opinião pública a um determinado optimismo e a uma unidade nacional norte-americana, face a um “materialismo vazio” e a um “auto-estereotipismo” da arte popular – referindo-se sobretudo ao *rap* (2008: 128-130). Esta apologia de Sehgal, que tanto contradiz e nos traz à memória um Adorno tão crítico do jazz nos anos 30 do séc. XX, parte, no início do séc. XXI, exactamente dos mesmos preconceitos que tanto foram já criticados nos artigos de Adorno, por exemplo pela escrita de Gracyk (1992)²⁵. O jazz – um certo jazz – é assumido como a cultura pura, a arte pura, que leva à consciência pessoal e colectiva.

Porém, e à parte desta defesa exacerbada, Sehgal enuncia que o jazz herdou a tradição democrática de contínua mudança, numa lógica de pergunta/resposta. Esta dinâmica funcional é moderada pelos valores da segurança e da liberdade. Estes valores são os dois pólos que enformam tanto a cidadania activa na sociedade democrática, como a performance num *combo*

²³ Acompanhamento improvisado que os elementos do *combo* fazem durante a improvisação do solista.

²⁴ O mesmo que melodia, canção, música.

²⁵ Theodore Gracyk, em *Adorno, Jazz, and the Aesthetics of Popular Music*, *The Musical Quarterly*, tece acérrimas críticas a Adorno, sobretudo aos seus artigos dos anos trinta, em que acusa o jazz de ser música de massas. Gracyk defende que o jazz, ao longo do tempo de vida de Adorno, se alterou e que, tendo assistido ao nascimento do *free jazz* e do jazz modal, em 1959, este nunca se retratou das suas afirmações (1992: 532-533).

de jazz. Este conceito de construção da sociedade democrática balizada por dois valores não é exclusivo de Seghal. John Kouwenhoven, no seu ensaio *What's American about America?*, sugere que a noção americana de democracia se fundamenta na negociação de três antíteses: o materialismo *vs* o idealismo, a revolução *vs* o conservadorismo e o individualismo *vs* o colectivismo (1954, 1998: 123-124). Da mesma forma, veremos no capítulo seguinte como, a propósito da metáfora da improvisação no jazz aplicada à gestão, autores como Frank Barrett se referem a uma contínua negociação entre estrutura e discurso (1998: 613).

De facto, Seghal não nos fala de uma democracia qualquer: fala-nos daquela que foi sendo construída ao longo dos últimos dois séculos e meio nos Estados Unidos, que partiu do desejo de independência de um poder centralizado e distante – a Coroa Britânica – e que foi resultando em conquistas importantes na igualdade de direitos em períodos mais conturbados da sua história. A democracia norte-americana é uma meritocracia, no sentido em que os nomes decisivos da sua história não o são pela sua condição social, económica ou racial, mas apenas pelo mérito adquirido pelo seu papel activo na construção da sociedade democrática (2008: 21). Ora, uma *jam session*, tal como nos lembrava o aluno da JBJazz, é uma espécie de síntese dessa construção contínua de sociedade, de cidadania, de democracia.

No mesmo sentido, Stanley Crouch, em *Blues to Be Constitutional*, defende: “The demands on and the respect for the individual in the jazz band put democracy into aesthetic action. Each performer must bring technical skill, imagination, and the ability to create coherent statements through improvised interplay with the rest of the musicians.” E conclui afirmando que o sucesso do jazz é uma vitória para a democracia e um símbolo da dignidade estética, que os músicos podem atingir e expressar à medida que criam música e ultrapassam o desafio de a criar no momento (1995, 1998: 161).

Ora, tal como advoga Artehaug, no seu artigo *Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication*, o ensino da improvisação no jazz pode criar condições óptimas para o desenvolvimento da criatividade e pode ser uma estratégia pedagógica privilegiada para se cultivarem os vários aspectos da comunicação humana numa sociedade democrática (2004: 115). E esse é, em última análise, o propósito deste estudo: verificar se, na sociedade portuguesa, o ensino do jazz se revela uma estratégia pedagógica de relevo na formação de cidadãos mais activos.

I. 1.1.1. O jazz e os direitos civis nos EUA

“This equation of jazz and America is easy enough to figure: Jazz is freedom music, the play of sounds that prizes individual assertion and group coordination, voices soloing and then (at their best) swinging together, the one-and-many *e pluribus unum* with a laid-back beat.” (O’Meally, 1998: 117)

A equação de O’Meally tem tido diferentes resultados ao longo das últimas nove décadas. É recente a desmistificação do jazz enquanto música negra na sua génese e a sua assumpção como expressão musical multiculturalista. O revisionismo histórico de Alyn Shipton, em *A New History of Jazz*, tenta desconstruir alguns preconceitos à volta da história do jazz. Lembra, por exemplo, que a imitação e a divulgação que a comunidade branca fez do jazz, logo desde o seu início, quer através das manifestações populares – como os *minstrel singers*²⁶ – ou no surgimento do disco – a primeira banda de jazz a gravar, a Original Dixieland Jass Band, em 1917, inteiramente constituída por músicos brancos – e da rádio, foram vitais para que este género musical se consolidasse e crescesse até se assumir como a tradição musical americana por excelência (2001: 34).

Mas antes desta visão, agora mais distanciada na história, mais abrangente, o jazz foi sendo associado a uma determinada cultura negra nos Estado Unidos, tanto por brancos como por negros. Radano observa, em *Hot Fantasies: American Modernism and the Idea of Black Rhythm*, como os termos “hot rhythm”²⁷, “jazz craze” ou “jazz epidemic” no modernismo americano são

²⁶ Os *minstrel singers* ou espectáculos *minstrel* eram, na sua grande maioria, interpretados por artistas brancos que cobriam a cara com graxa negra e as mão com luvas brancas, parodiando os artistas negros, na viragem do séc. XIX para o séc. XX, nos EUA.

²⁷ O termo “hot rhythm” é usado, pela primeira vez em 1948 por Richard Waterman no artigo “Hot” Rhythm in African Music. Este ensaio foi o primeiro de um conjunto de escritos de autores como Alan Merriam, Gilbert Rouget, Erich von Hornbostel e John Blacking que, no início dos anos 50 do séc. XX e impelidos pela necessidade de definir características distintivas entre a música do Ocidente e a música Africana, apontaram o ritmo como o elemento primordial da música Africana. Recentemente, em 1995, Kofi Agawu, refuta estas teses na sua obra *The Invention of “African Rhythm”*.

simultaneamente fruto de pré-conceitos raciais, um espelho do sentimento de ameaça à supremacia branca e um elemento identitário adoptado pela comunidade afro-americana (2000: 461-462).

Na literatura norte-americana, esta espécie de paradoxo é bem evidente: por um lado, as obras literárias de Ralph Ellison²⁸ e Langston Hughes²⁹ apropriam-se do jazz (sobretudo da sua componente essencialmente cadencial) como elemento identitário negro, tal como as de Kerouac³⁰ e Ginsberg³¹ se apropriam do jazz como elemento identitário de uma geração branca norte-americana do pós-guerra. Por outro, há uma América branca que olha condescendentemente para a cultura negra, muitas vezes reprovando-a como sinal da decadência dos valores morais da hegemonia branca.

Provavelmente a única figura a legitimar o jazz – o *swing*³² – perante audiências brancas e negras é Duke Ellington, tal como Kevin Gaines observa em *Duke Ellington, Black, Brown and Beige, and the Cultural Politics of Race*. O facto de, com uma série de suites, assumir e praticar uma forma de jazz essencialmente escrita, dando primazia à composição e ao arranjo e aproximando-o da música erudita de tradição Ocidental, elevou-o ao estatuto de “músico sério”, aceite pela maioria branca e admirado pela minoria negra. Ao definir a sua música como “beyond category”, Ellington é reconhecido por brancos e mitificado por negros. Ao ser vítima da segregação nazi e proibido de tocar na Alemanha em 1937, ascende ao estatuto de símbolo de uma América igualitária anti-segregacionista – mesmo que esta o não fosse de facto. Ao manifestar nas suas composições uma consciência moral, social e racial, é proclamado defensor dos direitos cívicos dos afro-americanos (Gaines, 2000: 592-593).

²⁸ Ralph Ellison, na sua obra *The Invisible Man* (1952), explora o universo imagético e linguístico do jazz, povoando a narrativa com referências a Louis Armstrong, ao gospel e aos blues.

²⁹ Langston Hughes, um dos precursores da corrente poética norte-americana *jazz poetry* e do movimento literário *Harlem Renaissance*, no início dos anos 20 do séc. XX, em poemas como *The Weary Blues* (1923), aplica à palavra escrita recursos típicos do fraseado jazzístico, como o ritmo sincopado e a repetição.

³⁰ Embora as referências ao jazz sejam uma constante na obra de Jack Kerouac, há, particularmente, no poema *Bowery Blues* (1959), a descrição do ambiente de um clube de jazz e o uso uma cadência linguística próxima da de Hughes, e que a corrente poética *beat* adoptou.

³¹ O poema *Howl* (1956), de Allen Ginsberg foi originalmente escrito para uma leitura acompanhada por músicos de jazz e só posteriormente editado. O texto é um dos fundadores da estética *beat*.

³² Entende-se por *swing* tanto o desenho rítmico usado no jazz – acentuação do prato de choque nos 2º e 4º tempos de um compasso quaternário – como uma época da história do jazz, que começa em meados da década de 30 e se estende até inícios da década de 50. É nesta última acepção que o termo é aqui usado. Gunter Schuller (1991) dá-nos um panorama histórico bastante completo deste período em *The Swing Era: The Development of Jazz, 1930-1945*.

Nomes que lhe seguiram, como Miles Davis, Charles Mingus ou Ornette Coleman, sempre o evocaram como voz duma minoria em luta por igualdade de direitos. Quer na revolução modal de Miles, no activismo político de Mingus ou no *free jazz* de Ornette.

I. 1.1.2. II Guerra Mundial

Existem elementos no jazz tocado que possam ser alvo de censura num sistema político totalitário? E, se os existem, poderão constituir um conjunto de valores identitários de um sistema democrático?

Num cartaz dos anos 30³³ a propaganda nazi perguntava: “Mãe ou camarada? Homem ou máquina? Deus ou o diabo? Sangue ou Deus? Raça ou degeneração? Música popular ou jazz? Nacional-socialismo ou bolchevismo?”

Num documento citado por Dave Dexter, em *Jazz Cavalcade: The Inside Story of Jazz*, o Departamento de Educação Popular e Arte alemão, nos anos de regime nazi, promulgava um conjunto de regras a aplicar pelas orquestras, “como uma forma de reavivar o espírito europeu na música para dançar e entretenimento naquele país, libertando-a de elementos da música primitiva negróide, que entrava em conflito flagrante com a concepção europeia de música” (1946:32).

Para além do óbvio interesse histórico, como documento de mais uma tentativa de criar uma hegemonia alemã também na música, parece-me interessante destacar alguns aspectos que, para um alemão nazi, seriam os fundamentais da estética jazzística, pois trata-se de uma análise objectiva a um género musical que lhe é distante e estranho. De certa forma, a partir das características destacadas pelo Departamento podemos constatar aquelas que se considerava representarem um maior perigo para a ordem pública, para a conservação dos valores da cultura musical erudita estabelecida e, em última análise, aquelas que são socialmente mais relevantes.

³³ Ver em Anexo: B.1.

DEPARTMENT OF POPULAR EDUCATION AND ART

Conditions Governing the Grant of Licenses for Dance Music

NEGROID: Belonging to a Negro race. This includes the African Negroes (and also those living outside of Africa), also Pygmies, Bushmen and Hottentots.

NEGRITO: In the wider sense of the term, the short-statured, curly or frizzy-haired, dark-skinned inhabitants of Southeastern Asia, Melanesia and Central Africa.

1. Music:

The Embargo on Negroid and Negrito Factors in dance Music and Music for Entertainments.

2. Introduction:

The following regulations are intended to indicate the revival of the European spirit in the music played in this country for dances and amusements, by freeing the latter from the elements of that primitive Negroid and/or Negrito music, which may be justly regarded as being in flagrant conflict with the European conception of music. These regulations constitute a transitory measure born of practical considerations and which must of necessity precede a general revival.

3. Prohibition:

It is forbidden to play in public music which possesses to a marked degree characteristic features of the method of improvisation, execution, composition and arrangement adopted by Negroes and colored people. It is forbidden in publications, reports, programs, printed or verbal announcements, etc.:

(a) to describe music played or to be played with the words "jazz" or "jazz music."

(b) to use the technical jargon described below, except in reference to or as a description of the instrumental and vocal dance music of the North American Negroes.

Exceptions may Be permitted where such music is intended for a strictly scientific or strictly educational purpose and where such music is interpreted by persons having two or more Negroid or Negritic grandparents.

4. Descripton of The Main Characteristic Features of the Above-Mentioned Music which Differ from the European Conception of Music:

The use of tonally undefined mordents, Ostentatious trills, double-stopping or ascendant glissandi, obtained in the Negro style by excessive vibrato, lip technique and/or shaking of the musical instrument. In jazz terminology, the effects known as "dinge," "smear" and "whip." Also the use of intentional vocalization of an instrumental tone by imitating a throaty sound. In jazz terminology, the adoption of the "growl" on brass wind instruments, and also the "scratchy" clarinet tone. Also the use of any intentional instrumentalization of the singing voice by substituting senseless syllables for the words in the text by "metalizing" the voice. In jazz terminology, so-called "scat" singing and the vocal imitation of brass wind instruments. Also the use in Negro fashion of harshly timbered and harshly dynamic intonations unless already described. In jazz terminology, the use of "hot" intonations. Also the use in Negro fashion of dampers on brass and woodwind instruments in which the formation of the tone is achieved in solo items with more than the normal pressure. This does not apply to saxophones or trombones. Likewise forbidden, in the melody, is any melody formed in the manner characteristic of Negro players, and which can be unmistakably recognized.

5. Expressly Forbidden:

The adoption in Negro fashion of short motifs of exaggerated pitch and rhythm, repeated more than three times without interruption by a solo instrument (or soloist), or more than sixteen times in succession without interruption by a group of instruments played by a band. In jazz terminology, any adoption of "licks" and "riffs" repeated more than three times in succession by a soloist or more than sixteen times for one section or for two or more sections. Also the exaggeration of Negroid bass forms, based on the broken tritone. In jazz terminology, the "boogie-woogie," "honky tonk" or "barrelhouse" style.

6. Instruments Banned:

Use of very primitive instruments such as the Cuban Negro "quijada" (jaw of a donkey) and the North American Negro "washboard." Also the use of rubber mutes (plungers) for wind brass instruments, the imitation of a throaty tone in the use of mutes which, whether accompanied by any special movement of the hand or not, effect an imitation of a nasal sound. In jazz terminology, use of "plungers" and "Wah Wah" dampers. The so-called "tone colour" mutes may, however, be used.

Also the playing in Negro fashion of long, drawn-out percussion solos or an imitation thereof for more than two or four three-time beats, more frequently than three times or twice in the course of 32 successive beats in a complete interpretation. In jazz terminology, "stop choruses" by percussion instruments, except brass cymbals. There is no objection to providing a chorus with percussion solos in places where a break could also come, but at not more than three such places.

Also the use of a constant, long drawn-out exaggerated tonal emphasis on the second and fourth beats in 4/4 time. In jazz terminology, the use of the long drawn-out "off beat" effect. (1946: 33-34)

O documento começa por definir racialmente a génese do jazz – o negro ou negrito (mestiço ou asiático de pele escura) –, para depois definir o que se proíbe na música: os elementos negros ou mestiços, sobretudo a improvisação, a execução, a composição e o arranjo à moda dos negros. Esta enumeração dá-nos uma hierarquia. A improvisação é mencionada em primeiro lugar, logo a seguir a execução e só depois a composição e o arranjo. De facto, esta ordem corresponde a uma gradação decrescente na liberdade do executante. A improvisação confere ao *performer* uma liberdade que, pela sua função, o arranjo restringe.

No ponto relativo às principais características musicais que diferem da concepção europeia de música, encontramos um destaque feito ao *scat*³⁴, aos ornamentos (como o vibrato excessivo) ou efeitos (como o *wha wha*³⁵ nos metais). Os elementos “expressamente proibidos” são um

³⁴ Improvisação vocal monossilábica.

³⁵ Efeito que consiste em tapar e destapar com a mão ou um objecto (chapéu, por exemplo) a campânula dos trompetes e trombones de forma a criar a onomatopeia que lhe dá o nome.

ataque directo à noção de solo e de *comping* no jazz dos anos 30: a supressão de *riffs*³⁶, a repetição de frases rítmicas e o baixo contínuo. Os instrumentos banidos são a *quijada* (de uso raríssimo nos anos 30) e os mutes de borracha para trompete. Por fim, as estruturas harmónicas: as quadraturas de 32 compassos, os solos e *fill-ins* de percussão e, talvez mais importante que tudo, a acentuação nos segundo e quarto tempos do compasso quaternário – o *swing*.

Curiosamente, Michael Kater, em *Different Drummers*, um estudo sobre o jazz na Alemanha nazi, revela a existência de um movimento jazzístico no interior do Terceiro Reich. Associadas à música – já por si proibida – estes músicos e amantes de jazz assumem um conjunto de atitudes reprováveis aos olhos do nacional-socialismo e que visam provocar a autoridade e daí extrair uma certa sensação de liberdade (Kater, 1992: 162).

Da mesma forma, na II Guerra Mundial as tropas americanas levavam consigo *v-discs*, discos de jazz de 78 rotações oferecidos aos soldados, para que divulgassem a cultura democrática americana aos povos ocupados, como veremos já no subcapítulo seguinte. Algumas rádios europeias e norte-americanas divulgavam o jazz, em contraste com a música clássica alemã, por vezes clandestinamente, como na rádio holandesa Hilversum controlada pelos nazis durante a ocupação, como a BBC, assumidamente em atitude contrária à hegemonia cultural alemã.

Também na União Soviética, durante o período da guerra-fria, o jazz representou uma subversão às regras impostas e um símbolo do mundo livre. Banido e perseguido pelas autoridades soviéticas, considerado como uma manifestação da decadência do mundo ocidental, o jazz era escutado via rádio, através do programa *Voice of America*, apoiado, desde a década de 50, pelo governo norte-americano. S. Frederick Starr (2004), em *Red & Hot: The Fate of Jazz in the Soviet Union*, narra, ao longo da obra, como o Kremlin instituiu medidas – que se revelaram ineficazes – com o fim de banir a execução e a audição de jazz no perímetro da cortina de ferro. Apenas com a morte de Estaline e a ascensão de um Krushchev mais moderado ao poder, estas medidas foram abandonadas e a audição das emissões do *Voice of America* permitidas.

³⁶ Progressão harmónica repetida.

I. 1.1.3. O *v-disc*

O *v-disc* é um disco de 12 polegadas e 78 rotações produzido pelo exército americano de Outubro de 1943 a Maio de 1949 e pela marinha americana de Julho de 1944 a Setembro de 1945. Estas gravações eram enviadas às tropas americanas colocadas nos vários teatros de guerra – da Europa ao Pacífico – como forma de levantar a moral e manter uma relação mais próxima com a cultura americana.

Na realidade, embora o primeiro *v-disc* tenha sido produzido em 1941, seis meses antes da entrada dos EUA na II Guerra Mundial, com a finalidade de promover o gosto pelas marchas militares junto das tropas, apenas em 1943 se avançou com uma edição regular em série, após um acordo entre o governo norte-americano e a American Federation of Musicians – em greve contra as quatro maiores editoras discográficas de então.

Os músicos viam salvaguardada a possibilidade de se comercializar este seu trabalho e tornavam-se mais populares que nunca, ao chegarem, via disco e rádio, aos seus compatriotas ávidos por um pouco de música do seu país³⁷.

I. 1.1.4. O jazz em Portugal

“Ninguém pode suportar essa música de loucos varridos, de idiotas agrupados em manicómio, tocando sem tom nem som essas estridências enervantes que faz a cada momento voltar o botão (...) até que desapareça essa estúpida barulheira infernal, dessorosa dos miolos e do espírito humano, a que se convencionou chamar jazz.”

Carta de ouvinte do Rádio Clube Português,
in *O Século-Rádio Mundial*, nº32, 8/8/1947,
citado por Santos, *O Jazz Segundo Villas-Boas*
(Santos, 2007: 65)

³⁷ Ver em Anexo B.2

“Sendo nós brancos, base da civilização mundial, porque fomos buscar a música de negros? E, sendo assim, temos de reconhecer que, estudando música de raças atrasadas, vamos contribuindo para um movimento retrógrado da civilização.”

Carta de ouvinte do Rádio Clube Português,
in *O Século-Rádio Mundial*, nº32, 31/10/1947,
citado por Santos, *O Jazz Segundo Villas-Boas*
(Santos, 2007: 200)

Também em Portugal, a rádio teve um papel preponderante na divulgação do jazz. Sobretudo pela voz de Luís Villas-Boas, no programa Hot Clube, que realizou entre 1945 e 1969. As cartas dos seus ouvintes, constantes do extenso espólio que nos legou e de que temos um pequeno estudo pela mão de João Moreira dos Santos (2007), em *O Jazz Segundo Villas-Boas*, são um testemunho valiosíssimo da recepção do jazz no nosso país. Tal como no caso já observado da Alemanha nazi, em Portugal temia-se a degenerescência da cultura nacional e elevada pela música em voga: o jazz.

António Ferro, um apreciador confesso de Josephine Baker, que teria visto ao vivo no Harlem nos anos 20, é autor de uma série de conferências no Rio de Janeiro, coligidas em 1924 na obra *Idade da Jazz Band*, onde defende o jazz como símbolo da modernidade. No entanto, ao tomar posse como Director da Emissora Nacional, em 12 de Junho de 1941, ataca acerrimamente todas as formas de música popular externas à cultura portuguesa:

“(…) a Emissora Nacional tem os seus fins culturais, cívicos, políticos e recreativos a atingir, aos quais deve subordinar exclusivamente a admissão dos seus artistas ou conferentes. São esses fins, entre outros, os seguintes: o culto do nosso passado, o balanço constante do nosso presente, as directrizes do nosso futuro, a apostolização do Estado Novo, a renovação do gosto, a correcção amável de certos defeitos da nossa gente, a revelação de Portugal aos portugueses e aos estrangeiros, a educação sem fadiga, o recreio sem transigências com o reles, com o imoral ou o amoral.

À Emissora cabe, finalmente, realizar uma grade obra de unidade nacional e de expansão internacional. «Nós podemos dizer sinceramente: tudo o que é nacional é nosso» - como afirmou o Chefe do Governo Português. Cumpre-nos, portanto, ser os arautos de toda a nossa boa produção, de todos os valores que tenham contribuído para o nosso engrandecimento espiritual, venham de onde vierem, desde que o seu nacionalismo, até sem eles darem por isso, se afirme nas suas obras.

A primeira grande interrogação de quem toma posse deste lugar é a seguinte: deve a Emissora Nacional acompanhar o gosto do público ou dominá-lo? Devem atender-se, por sistema, as aspirações mezinhas do maior número ou procurar elevar o nível de sensibilidade colectiva?

Escravidão ou educação?

Não, escravidão, sujeição à mediocridade, nunca!”

in Diário de Notícias, 13/6/1941,

citado por Santos, *O Jazz Segundo Villas-Boas*

(2007: 56-57)

Esta noção sedimentada na opinião pública portuguesa em que o jazz é visto enquanto música exótica, expressão de uma cultura inferior, foi-se alterando, ao longo de anos de emissão do Hot Clube, de audições comentadas de discos pelas universidades, da promoção de concertos e festivais em Portugal com nomes importantes do jazz norte-americano, como Louis Armstrong e Ella Fitzgerald.

A partir do início dos anos 60, e particularmente com o Festival de Jazz de Cascais, nascido em 1971, o jazz começa a ser consumido por uma elite cultural, sobretudo de jovens estudantes universitários. Essa geração, que hoje governa, dirige municípios e é, em alguns casos, agente cultural relevante, promove o jazz como um produto cultural para uma elite, uma expressão musical não destinada às massas (nesse sentido, não popular), um ícone de um estilo de vida cosmopolita e sofisticado. E assim, do Grande Auditório do CCB ao *foyer* de um centro cultural do interior do país, o jazz vai servindo como uma forma de cultivar os gostos, de afirmar o desejado cosmopolitismo de uma determinada região ou, por associação a ele, como promoção da imagem cultural de determinado destino turístico. Em certa medida, como veremos mais

adiante, o jazz desempenha hoje o papel que se atribuiu em exclusivo, durante décadas, à música erudita de tradição europeia: o de referente de uma arte musical superior e “séria”.

Por outro lado, se durante o século passado o ensino da música fora dos conservatórios era essencialmente levada a cabo pelas bandas filarmónicas espalhadas pelo país, hoje em dia alguns dos alunos que chegam às escolas de jazz provêm de bandas filarmónicas dos arredores das grandes cidades, no caso de Lisboa e Porto, ou das bandas filarmónicas locais, no caso de Cascais, Sines e Torres Vedras. Pode questionar-se com propriedade se, no nosso país, o ensino do jazz estará a substituir a instrução ministrada pelas filarmónicas, ou se será apenas uma alternativa ao modelo de conservatório que se oferece aos alunos das filarmónicas.

O jazz em Portugal observa hoje um exponencial crescimento³⁸. Existem cerca de três dezenas de festivais anuais, um encontro anual de escolas e de músicos de jazz nacionais ou a actuar no nosso país – Festa do Jazz –, cerca de uma dezena de blogues dedicados à crítica, divulgação de concertos e edições de discos, duas editoras regulares e com um catálogo relevante (Clean Feed e Tone Of A Pitch), uma distribuidora (Dargil), uma rádio que passa exclusivamente jazz nacional e internacional e que emite para a região da grande Lisboa (Europa-Lisboa FM), uma revista bimensal especializada (Jazz.pt) e, objecto deste estudo, um conjunto crescente de escolas de jazz ou com cursos de jazz – cerca de duas dezenas.

A respeito deste panorama, nas conversas que foram levadas a cabo com os vários agentes, uma preocupação merece destaque: se esta oferta de jazz (músicos, concertos, festivais, edições, publicações, exposição mediática) corresponde a uma procura proporcional por parte do público ou se será uma forma de imposição de uma tradição musical (que simboliza, como já vimos, uma aposta numa forma de arte tida como mais séria e afirmação e projecção de um elitismo e nível cultural) que necessita ser revista. Mais, se a função das escolas de jazz se limita à formação de músicos, mas também à de públicos.

De facto, a partir dos resultados dos questionários administrados neste estudo, pode afirmar-se que a maioria dos alunos que chegam às escolas de jazz não superiores não o fazem por um gosto particular por esta tradição (que, na maioria dos casos, desconhecem e que lhes é tão distante como a música erudita de tradição Ocidental), mas em busca duma formação musical fora do modelo de conservatório. A realidade é que, dos cerca de 300 alunos que ingressam

³⁸ Ver anexo D: Festivais e outros eventos de jazz em Portugal.

anualmente em escolas de jazz em Portugal, tanto não superiores como superiores, apenas alguns terminam o seu ciclo de estudos e menos ainda levam a cabo uma carreira profissional como músicos de jazz. Todos os restantes, no entanto, são potencial público, pela formação a que foram submetidos e pelo gosto pela tradição musical a que foram expostos.

I. 1.2. Hierarquização

“Os méritos de André Fernandes enquanto instrumentista e compositor têm vindo a ser reconhecidos de forma crescente, dentro e, em especial, fora de portas, neste caso pela mão do histórico Lee Konitz, que o tem convidado para as formações que lidera. Fernandes tem vindo a desdobrar o seu trabalho por uma série de colaborações que atestam o seu talento.”

António Branco, *in Jazz.pt*, Março-Abril 2009, p.23

Kingsbury, no seu estudo à volta das relações sociais num conservatório nos Estados Unidos, verificou como a tradição e a maior ou menor proximidade com os agentes relevantes nessa tradição é um elemento determinante na posição hierárquica que cada um assume e que a cada um lhe é determinado socialmente (1988: 79). Ou seja, um aluno de conservatório escolherá preferencialmente um professor que tenha sido discípulo directo de um grande nome da tradição musical erudita Ocidental. Ora, este sistema de hierarquização não é exclusivo nessa tradição musical, mas comum, também, ao jazz.

Dois elementos determinantes no currículo musical de um músico, destacados pelos entrevistados neste estudo, são o conjunto de nomes com quem estudou e tocou. No exemplo citado, André Fernandes é considerado positivamente nesta crítica por ter tocado com “o histórico Lee Konitz” e o seu talento é “atestado” pelas colaborações com outros nomes relevantes que tem feito. Da mesma forma, um músico que tenha estudado fora de Portugal com um nome relevante na cena jazzística internacional e que tenha tocado com outros nomes considerados pela comunidade jazzística igualmente importantes será mais apreciado que outro que o tenha feito apenas em Portugal e com músicos pouco conhecidos. Igualmente, um músico que tenha feito apenas jazz e não outros géneros musicais é preferido a outros que o façam

intermitentemente. Embora este último factor seja menos relevante que o primeiro, e que, cada vez mais, os contactos com outras tradições musicais sejam bem-vindos dentro do jazz e até promovidos, é ainda marcante o conjunto de músicos e professores de jazz com quem contactámos que privilegiam aqueles que se mantêm exclusivamente dentro da tradição do jazz.

É comum, nas várias conversas tidas na realização desta investigação, destacar-se positivamente no percurso de determinado músico o facto de já ter tocado com este ou aquele nome importante, ou mesmo, em tempo de crise e de menos trabalho, lamentar-se a sorte agora de quem já andou em *tournee* com algum músico estrangeiro conceituado. É também comum, nas mesmas conversas, a noção de que a opção de determinado músico por tocar com nomes fora da comunidade jazzística se deve exclusivamente a razões de ordem económica. Mais, é explícita a hierarquização decrescente feita perante quem estudou na Berklee, na Holanda e em Portugal, por esta ordem. Todos estes factores constroem aquilo a que poderemos chamar a “linhagem” do músico de jazz: a ramificação donde provém e aquela em que se situa na árvore genealógica dos músicos de jazz³⁹.

Outro factor determinante na hierarquização na comunidade jazzística em Portugal (como em todo o mundo) é o grau de aptidão técnica e performativa. Como nos lembram Kingsbury (1988: 70) e Nettl (1991: 80), para um músico, a sua carreira está constantemente a ser reavaliada pela sua reputação junto dos seus pares. E essa reputação é reconstruída repetidamente, como se de cada vez que subisse ao palco a voltasse a colocar em causa. De facto, numa tradição musical como o jazz, em que a competência de cada músico para a improvisação, a sua aptidão técnica e a sua capacidade para se manter atento à constante mudança de estéticas e linguagens é determinante, a carreira musical reavalia-se reiteradamente, de acordo com uma escala de valores.

I. 1.2.1. Sistema de valores

Rokeach (1973), em *The nature of human values*, desenvolve a definição de valor como uma crença sólida numa determinada conduta pessoal ou social em detrimento de outra. Um

³⁹ Tal como vimos já em Kingsbury, uma “pedagogical genealogy” (1988: 45).

sistema de valores é uma organização consistente dessas crenças relativas a modos de conduta e resulta, nesse sentido, num conjunto de critérios que orientam as acções, escolhas, julgamentos, atitudes e explicações sociais, tal como refere Williams (1979: 17).

Maio & Olson (1998), no artigo *Values as truisms: Evidence and implications*, teorizam à volta da noção de que os sistemas de valores são largamente partilhados pelos grupos sociais e que sua validade é raramente contestada.

A este propósito, ocorre-me um episódio sucedido numa aula de *Combo* da JBJazz, quando o professor responsável pela direcção musical corrigiu um arranjo sugerido por um aluno. No seu entender o tema que se estava a tocar – *Summertime*, de Gershwin – tinha já sido amplamente explorado ao longo da história do jazz e, colocando-se a opção de o tocar como outros já o fizeram ou de não o tocar de todo, a alternativa mais correcta seria evitar fazer algo de pouco original e que não contribuísse para inovar a tradição.

Estamos, pois, perante um valor incontestado – o da inovação e originalidade na interpretação. E, tal como este, um conjunto de outros valores mantêm a tradição musical do jazz e sustentam este sistema social. Para o público há um código de conduta a seguir – bater palmas no final dos solos ou incentivar o solista num momento mais intenso do solo. Para um músico há um conjunto de atitudes que não pode praticar – reproduzir solos ou arranjos já efectuados ou interromper o solo de outro músico. Para um aluno de uma escola de jazz há, sobretudo, um processo iniciático em que se apreendem os valores de significado implícito e outros de significado explícito, que enformam a tradição e sustentam a lógica de funcionamento e relacional da comunidade jazzística.

I. 1.2.2. Significados implícitos e explícitos

“The implicit is the necessary foundation of social intercourse. (...) implicit derives from shared efforts to organize.” (Douglas, 1999: 5)

Dovidio, Gaertner & Kawakami, num estudo sobre as relações raciais entre brancos e negros nos EUA, intitulado *Implicit and Explicit Prejudice and Interracial Interaction*, concluem que os preconceitos raciais se manifestam sobretudo ao nível de atitudes implícitas (2002: 67).

Stapel & Blanton (2004), em *From Seeing to Being: Subliminal Social Comparisons Affect Implicit and Explicit Self-Evaluations*, demonstram, ao longo da obra, como a construção da identidade individual e social é feita a partir de actos inconscientes e espontâneos.

Na comunidade jazzística há um conjunto de significados explícitos – que são directamente comunicados ou referidos aos outros – e um conjunto de significados implícitos – que se depreendem das atitudes e reacções.

Observei, em sala de aula, como os significados explícitos são, sobretudo, comunicados no imperativo – em ordens para executar tarefas, para corrigir determinada execução musical de um aluno, sob a forma de conselho ou autoridade – enquanto que os significados implícitos são deduzíveis tanto a partir do que é dito como do que é feito – uma observação depreciativa de um professor relativamente à escolha de determinado repertório de um aluno para exame final ou a troca de um aluno por outro do *combo* que representaria a escola em concerto, por se considerar que o primeiro não manifestava um investimento pessoal suficiente.

Os valores, explícitos e particularmente os implícitos, enformam o sistema de valores que condiciona os comportamentos e avalia a posição de cada elemento na sociedade – na comunidade de músicos de jazz, na escola – e dita, em larga escala, a hierarquização que aí é feita. Contudo, não são os únicos factores determinantes nesse processo, pois o talento e a performance de cada músico e aluno são constantemente cotados.

I. 1.2.3. Talento e performance enquanto elementos mediadores de hierarquização

Tal como já vimos anteriormente, no subcapítulo dedicado à hierarquização, os factores que medeiam a hierarquia e a reputação no meio social dos músicos de jazz são, no seu conjunto, (aquilo a que chamei) a sua “linhagem”, ou seja, a relevância na tradição do jazz das individualidades com quem o músico estudou e tocou. Mais, vimos como a carreira de um músico é repetidamente reavaliada em cada performance.

Na realidade, a noção que cada músico tem do seu talento e que a comunidade – os seus pares e ouvintes – tem do talento de determinado músico varia na proporção exacta da sua aptidão performativa. Embora uma e outra coisa, tal como nos lembra Kingsbury, não sejam uma mesma, a verdade é que o talento de um músico, que parece insondável por se tratar de um conjunto de competências em potência para a performance, é de facto avaliado quando colocado em prática, numa performance (1988: 62).

Nas diversas conversas tidas com docentes e nos questionários feitos aos alunos observados neste estudo, há uma notória dificuldade em distinguir um do outro. Os diferentes alunos avaliam tanto o seu talento como o de outros através das suas capacidades performativas. Um aluno em concreto, referindo-se à sua vocação, afirmou que só teria alguma certeza de que a música seria o seu caminho em termos de carreira profissional depois de tocar, no futuro, com alguns músicos portugueses que admira. Entre os professores existe uma noção semelhante, pois atribuem frequentemente o sucesso performativo dos melhores alunos – que tocam já convidados por músicos profissionais – ao talento e raramente à qualidade da formação.

Este sistema de mediação de talento perpetua, no nosso entender, o sistema de hierarquização que referimos já: um jovem músico é avaliado, principalmente, pelo seu percurso no processo iniciático na sociedade dos músicos de jazz – pela importância nesse sistema social de quem o conduz e pela sua capacidade de se afirmar no acto de fazer jazz – improvisar, demonstrar um conhecimento e uma reverência consolidada da tradição, procurando, simultaneamente, inová-la, tal como veremos mais adiante neste capítulo.

I. 1.3. Tradição musical

O jazz é uma tradição musical cujo contexto social em que nasceu e se desenvolveu é, mais que relevante para o compreendermos, imprescindível para que o entendamos como manifestação musical/cultural impregnada dos valores basilares duma sociedade democrática.

Samuel A. Floyd Jr., em *The Power of Black Music*, fala-nos dos círculos de escravos – e mais tarde homens livres – negros que, sobretudo nos estados do sul dos EUA, se juntavam ao Domingo para cantar, em praças públicas, em meados e finais do séc. XIX. Nestes círculos,

recriavam-se os polirrítmos, os cânticos e a forma de fazer música na África subsaariana ocidental (1996: 35). Estes círculos de homens são marca e génese de uma linguagem musical que exige um profundo espírito participativo e comunitário, uma vez que este ritual é construído à medida que se desenrola, a partir de quem nele participa, da interacção com quem assiste e de actos individuais e espontâneos de intervenção musical.

Embora existam múltiplas culturas musicais apenas no perímetro subsaariano ocidental, a verdade é que em diversas culturas aí presentes não existe um termo que seja compatível com o sentido que a palavra “música” tem no mundo ocidental. Ted Gioia, na sua obra *Work Songs*, refere o estudo do etnomusicólogo Charles Keil à volta da língua Tiv, onde o verbo “dugh” adquire vários sentidos – compor música, pescar ou colher vegetais. A música, em diversas culturas africanas, está tamanhamente enraizada na vida do dia-a-dia e nas tarefas quotidianas, que não é semanticamente separada desse conjunto de acções diárias (2006: 9). Esta forma de vivenciar a música ajuda-nos a entender melhor a tradição africana de fazer música – que privilegia o acto da composição musical – e que se opõe à tradição europeia de recitar música – que privilegia o acto da interpretação musical.

Mas na realidade, nem todo o jazz é improvisado e nem toda a música de tradição europeia é apenas escrita e recitada. O jazz de Nova Orleães do início do séc. XX, o *dixieland*, é essencialmente escrito e pouco espaço lega à improvisação. Por outro lado, o papel da improvisação é essencial na composição e interpretação na tradição musical erudita Ocidental. Porém, para além de interpretação e composição se terem assumido como duas competências distintas na tradição europeia, o cânone desta tradição é eminentemente escrito, enquanto que o afro-americano privilegia o acto espontâneo de se criar música. Mas ao tema da improvisação voltaremos no capítulo seguinte.

Nesse sentido, na tradição musical do jazz, para os mais puristas, as gravações de jazz são nada mais que oximoros, pois desvirtuam o princípio da espontaneidade. Contudo, como nos lembra Floyd Jr.: “African Americans have their favorite tunes, but it is what is done with and inside those tunes that the listeners look forward to, not the mere playing of them.” (1996: 97)

Ao folhearmos as revistas especializadas em jazz *Downbeat* (norte-americana, de Janeiro de 2009) e *Jazz.pt* (portuguesa, de Março-Abril de 2009), podemos constatar que, para além de reservarem uma parcela considerável da publicação à crítica discográfica, em ambas se pratica o

*blindfold test*⁴⁰, em que músicos de jazz são convidados a adivinhar quem está a tocar numa determinada gravação editada em CD a que apenas têm acesso auditivo. Estes testes servem de mote para um pequeno comentário acerca da performance gravada, das marcas distintivas de cada músico na gravação e como forma de atestar o conhecimento que o músico entrevistado tem da sua tradição musical.

Este conhecimento profundo da herança musical do jazz é estimulado, como pude testemunhar nas aulas de instrumento a que assisti, em exercícios que os vários professores dos vários instrumentos indicam aos alunos e que consistem em decorar, transcrever e executar solos gravados de nomes basilares na história do jazz.

Da mesma forma, as *jam sessions* são campo fértil para se demonstrar e testar o domínio que os participantes têm do repertório jazzístico. O conhecimento dos *standards* é fundamental para que um músico se integre numa *jam session* e possa adquirir o direito de tocar com outros. É frequente, nas mesmas *jam sessions*, um participante citar uma determinada frase de um solo conhecido, como forma de demonstrar um conhecimento e estudo profundo da tradição.

No entanto, o mito continuado do jazz como forma de música popular afro-americana há muito que tem merecido reparos. Scott DeVeaux, em *Constructing the Jazz Tradition*, afirma: “As jazz acquires degree programs, piano competitions, repertory ensembles, institutes, and archives, it inevitably becomes a different kind of music – gaining a certain solidity and political clout, but no longer participating in the ongoing formulation of meaning; no longer a popular music in the best sense of the word.” (DeVeaux, 1991: 507)

De facto, o jazz, símbolo de identidade norte-americana, esperou pelo surgimento do movimento modernista europeu, nas primeiras décadas do séc. XX, para que fosse aceite pela própria sociedade norte-americana como elemento identitário válido. Nação recente, no cume do novo mundo, os EUA olhavam para o velho mundo, para a Europa, como seu modelo civilizacional. E apenas quando esse velho mundo manifestou uma aceitação evidente do jazz enquanto símbolo do espírito inovador desse novo mundo, o jazz foi considerado americano pelos americanos.

De certa forma, o terreno responsável pela génese dos mitos civilizacionais ocidentais – a Europa – chancelou o jazz como mito. Scott DeVeaux refere que foi na Europa que se iniciou

⁴⁰ Ver Anexo: C.1.

uma audição cuidada e um estudo sério do fenómeno jazzístico (1991: 507). Perante uma institucionalização do jazz enquanto “música séria”, ensinada em parâmetros próximos do modelo de conservatório, parece não ser impróprio considerar que a mitificação que a Europa fez do jazz não é a isso alheia.

I. 1.3.1. Mitologia e reverência

Um dos nomes mais reverenciados na tradição jazzística é Charlie Parker. Neil Leonard, em *Jazz: myth and religion*, evoca o fenómeno de mitificação que ocorreu em torno da morte de Parker – conhecido pela alcunha de “Bird” e um dos precursores do movimento *be bop*, nos anos 40. Na noite em que Parker morreu – apenas com 34 anos –, surgiu por toda Nova Iorque o slogan a graffiti “Bird Lives” (1987: 35). Bird é, a par de outros nomes maiores da história do jazz, um ícone de virtuosismo e inventividade, a partir do seu papel efectivo na modernização do jazz na década de 40.

Mas outros nomes houve que criaram, eles próprios, uma ficção à sua volta, concebendo personagens que, em alguns casos, pouco coincidiam com a vida real. Charles Mingus (1971), na sua autobiografia *Beneath the Underdog*, narra episódios anedóticos de proezas sobre-humanas, que em muito contribuíram para a sua celebridade.

A própria origem da palavra jazz está envolta numa teia de mitos que, ao invés de aclararem a génese desta tradição musical, projectam as diversas imagens que se foram concebendo do que é jazz. No artigo *Jazz – the Word*, Alan P. Merriam e Fradley Garner (1960) fazem um levantamento das várias etimologias que foram surgindo desde 1917 para a palavra “jazz” e, em todas elas, há uma narrativa, um incidente anedótico que teria despoletado o nascimento do termo.

Na realidade, os exemplos aqui já citados da interdição por governos totalitários – o nazi alemão e o comunista soviético – de qualquer manifestação de jazz, nada mais são que a imposição de um mito sobre outro. Para os nazis, o mito da música pura da hegemonia branca sobre o mito da música primitiva e apreciada por judeus. Para os soviéticos, o mito duma

revolução cultural intocada pela decadência ocidental sobre o mito dos valores decadentes duma sociedade ocidental capitalista.

O precursor da sociologia moderna, David Emile Durkheim (1912: 8), advoga a importância do estudo aprofundado dos mitos na compreensão das sociedades. Joanna Overing, no seu artigo *The Role of Myth: An Anthropological Perspective, or The Reality of the Really Made-Up*, defende que os mitos concedem coesão social e unidade funcional a um grupo (1997: 7).

Ora, o mito de Bird, de Mingus, dos heróis reverenciados pela comunidade jazzística alimentam a sua coesão social e a sua unidade funcional, no sentido em que, por exemplo, numa escola de jazz se parte do pressuposto implícito de que aquelas figuras são um referente tanto ao nível das competências de execução musical, como ao nível da identidade dessa mesma comunidade. Um jovem estudante de jazz construirá a sua identidade na comunidade a partir desses referentes.

Tal como Albert Murray lembra em *The Function of the Heroic Image*, o carisma é o produto da mitificação que mantém uma comunidade unida à volta de uma mesma figura ou um panteão de figuras (1998: 578). Essa união confere uma sensação de segurança à comunidade, que já aqui se mencionou ao ter definido o jazz como metáfora para a democracia: a negociação entre segurança e liberdade. O panteão de mitos – sejam eles heróis, repertório, rituais de iniciação ou simples anedotas – confere segurança e uma sensação de pertença a uma comunidade. A liberdade – o segundo elemento balizador dessa negociação – é o que permite manter a tradição viva, renovando-a.

I. 1.3.2. Contínua renovação da tradição

A actividade das escolas de jazz, quer em Portugal quer no resto do mundo, resulta numa contínua renovação desta tradição musical. A par das actuações, dos festivais, das publicações da imprensa especializada, blogues e outros intervenientes na cena jazzística nacional, as escolas de jazz canonizam a tradição do jazz ao trabalharem o património legado pela história e, ao mesmo

tempo, renovam-na no sentido em que, como veremos no estudo de caso, o valor do individual no colectivo é uma das marcas identitárias da tradição.

Como em várias tradições musicais populares, a composição colectiva, sobre uma base musical patrimonial comum, é privilegiada.

De certa forma, os *standards* funcionam como uma espécie de esqueleto lógico e narrativo, onde cada músico acrescenta a sua expressão pessoal, partilha o seu percurso experiencial, interpreta de forma única a narrativa base. E esta interpretação – esta impressão digital do *performer* – renova-a. Cada interpretação de um *standard* é uma representação, no sentido em que essa narrativa-base, essa tradição, é tornada presente mais uma vez, tal como num ritual místico, em que o *performer* é uma espécie de aedo, de xamane, de sacerdote.⁴¹

⁴¹ Carlos Calado, em *O Jazz Como Espetáculo*, observa que existe uma grande interligação entre as artes que compõem os rituais, cerimónias e performances tribais africanas que os escravos negros nos EUA herdaram, como o canto, a mímica, os relatos de histórias e a música (1990: 67).

I. 2. O jazz enquanto metáfora para sistemas organizacionais

“The real power and innovation of jazz is that a group of people can come together and create art—improvised art—and can negotiate their agendas with each other. And that negotiation is the art.”

Wynton Marsalis

in Jazz: A History of America's Music,

Ken Burns, PBS, 2000, episódio 1

(documentário vídeo)

Nos últimos anos, em várias áreas da actividade humana, tem-se recorrido à analogia da improvisação e dinâmica de grupo num *combo* de jazz como nova abordagem à organização e desenvolvimento de trabalho. A reconhecida exigência de saberes e competências face a um desafio imprevisível – no caso da improvisação –, e a flexibilidade da organização, da hierarquia rotativa e da entreajuda – na relação entre solista e conjunto –, são exemplos cada vez mais abordados pelos académicos de áreas distantes do estudo da música.

A *jazz metaphor*⁴² não se cinge aos exemplos aqui trazidos: é cada vez mais explorada também no Direito Constitucional⁴³, como analogia para uma sociedade mais dialogante e democrática e na Pedagogia, como metáfora para a gestão flexível de currículos⁴⁴. Em Portugal, Miguel Pina e Cunha (2002)⁴⁵ tem abordado o tema da *jazz metaphor*, tal como recentemente, no Pavilhão do Conhecimento, o assunto central de um conjunto de conferências⁴⁶ foi a criação/improvisação musical e a Matemática. Na Etnomusicologia, Michael Humphreys,

⁴² O termo *jazz metaphor* foi introduzido por Alan Nielson (1992) no artigo *A New Metaphor for Strategic Fit: All That Jazz*, em que o autor sugere que as metáforas anteriormente utilizadas no estudo do marketing sofrem de limitações de flexibilidade a que a *jazz metaphor* pode responder.

⁴³ Particularmente Jonathan Beyer (2000), no artigo *Reconstructing the jazz metaphor in critical race theory*.

⁴⁴ Robert E. Floden (2007), no artigo *Interpreting a Jazz Score: A Metaphor for Creative Teaching in Contexts with Strong Instructional Guidance*.

⁴⁵ Professor do Departamento de Gestão da Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa.

⁴⁶ Em 17 de Abril de 2004 e em 23 de Fevereiro de 2008.

Andrew Brown e Mary Jo Hatch (2003) desenvolvem a teoria de que existe um paralelo entre o jazz e o trabalho de campo etnográfico, no artigo *Is Ethnography Jazz?*.⁴⁷

I. 2.1. Improvisação

A etimologia latina da palavra *creare* remete directamente para a improvisação. Nas suas várias acepções, o termo “improvisar” pode referir-se a um conceito ou a um fenómeno. Segundo Bjørn Alterhaug, o termo pode tanto traduzir um conjunto de acções de emergência, como um estado de preparação, competências e treino (2004: 98).

Durante a adolescência, o ser humano desenvolve uma série de conhecimentos que lhe permite resolver diversas situações inesperadas. A improvisação é, portanto, uma actividade crucial e inevitável em diversos contextos que exigem treino e prática. Todo o ser humano, sem excepção, possui um determinado grau de criatividade e, ao longo da história da humanidade, esta garantiu-lhe, mesmo, uma grande capacidade de sobrevivência.

O termo latino *improvisus* traduz a capacidade de se prever algo de inesperado. Já na cultura clássica europeia, a improvisação era tida como uma qualidade determinante. Aristóteles, na sua *Arte Poética*, fala já do valor mimético da aprendizagem artística, defendendo que esta se faz, sobretudo, a partir da imitação dos modelos e da actividade artística e através da tradição oral e da recitação, que é uma das bases para a capacidade de improvisar em contextos retóricos e que exige duas competências: a predisposição natural – ou talento – e a prática – ou treino.

A improvisação está desde sempre presente em todas as culturas musicais, apesar das diferenças inerentes às diferentes culturas. A improvisação, em todos os seus aspectos, depende da forma como a sociedade funciona e está organizada. Nas culturas árabe e indiana, a improvisação é considerada como um pré-requisito básico para a prática musical. Na tradição musical ocidental erudita, embora a música existisse antes da notação musical ter sido criada, o registo escrito veio destituir a música improvisada de igualdade de estatuto.

Na História Ocidental, com o Romantismo e a revolução industrial, as sociedades começam a olhar para as várias áreas da actividade humana como campos de especialização,

⁴⁷ Como já abordado no *Enquadramento teórico e metodológico* neste estudo.

num sistema hierárquico onde diferentes actividades simbolizam diferentes estatutos e competências distintas. Como consequência, criou-se uma cisão entre duas das competências inerentes ao acto de improvisar – a composição e a performance.

O jazz tornou-se uma das influências presentes em outros géneros musicais. Com a emergência do jazz, a improvisação foi-se tornando parte relevante de toda a actividade musical e tem, nos últimos anos, despertado interesse no estudo e na investigação de várias áreas científicas. O jazz é, hoje em dia, um género global, sobretudo pelos elementos constituintes da cultura africana (“African ways”). Por “African ways”, segundo Ben Sidran, em *Black Talk*, entende-se um conjunto de práticas sociais heterogéneas, em que a interactividade e o diálogo são aspectos determinantes e em que o actor ou o músico “são a mensagem” (1981: 3). Há, na cultura africana, uma celebração da vida e da comunidade. Por detrás destas práticas está um sentido intrínseco de pertença à comunidade e uma perspectiva da vida como uma sucessão de momentos de felicidade e tristeza.

O termo sul-africano “Ubuntu” que se pode traduzir pela expressão “ser-se um ser humano”, segundo Desmond Tutu, na obra *No Future without Forgiveness*, encerra em si o conceito de que se nasce numa teia de interdependência para com o outro, o que vai contra a visão racionalista cartesiana. Aqui é-se porque se pertence, se participa e se partilha (2000: 31). O termo surge com uma conotação humanista e universalista, abarcando, na mesma comunidade, diferenças de género, raça, opções políticas, cultura e de credo. Esta mundividência africana, representa um potencial para a acção que pode ser visto como um “modernismo alternativo”.

Na sociedade ocidental, o conhecimento tem-se baseado no método lógico-dedutivo e a improvisação não se insere num universo puramente racional, que é hierarquizado segundo esse valor. A improvisação, por outro lado, nasce de um contexto também emocional que ultrapassa a inflexibilidade do racional e que se revela especialmente útil na resolução de problemas. Por esse motivo, cada vez mais, as diversas áreas das ciências sociais estudam a improvisação no jazz como método alternativo de organização social.

O conceito de “modernidades alternativas”, introduzido por Ganokar (2001), considera que o desenvolvimento se faz de acordo com as várias especificidades culturais e civilizacionais e que cada diferente ponto de partida no processo de transição para a modernidade leva a diferentes desfechos (Alterhaug, 2004: 103). Esta mudança de perspectiva está a levar a um

interesse cada vez maior no estudo de diferentes expressões musicais, em que são praticadas formas alternativas de interactividade e comunicação.

A improvisação começa a ser tida em conta em contextos organizacionais, como a indústria ou a educação, onde prevalece ainda a sistematização. Contudo, a capacidade de encontrar, no momento, soluções para problemas pontuais é raramente aceite na vida profissional. Há a tendência para se ver a improvisação como uma ruptura dos cânones de organização institucional e, como tal, considerada como expediente pontual, arriscada e perigosa.

No entanto, na Gestão, por exemplo, e como veremos adiante, a improvisação no jazz tem servido como metáfora para a relação estrutura/flexibilidade. A improvisação é, mais que um produto, um processo e são precisamente esses elementos de interacção que são estudados neste contexto (Barrett 1998: 605).

São destacadas, na *jazz metaphor*, duas características que enformam o jazz e que são os dois pilares para esta alegoria organizacional: a flexibilidade e a estrutura. A flexibilidade consiste no conjunto de possibilidades que não foram ainda utilizadas num determinado contexto. Embora, por vezes, se critique a linguagem jazzística por ser pobre em estrutura, no jazz, a estrutura é mínima, o que lhe permite negociar de melhor forma a sua flexibilidade.

Os *standards* são essas estruturas mínimas, a partir das quais e à volta das quais se improvisa. Durante uma performance, o arranjo pode ser alterado. Esta interacção implica uma grande confiança na capacidade de resposta, de correr riscos, de atenção e de respeito pela tradição, e resulta numa maior confiança e segurança: num acto existencial, a que nos podemos referir como paradoxos dialécticos – o respeito pela tradição e a capacidade de recriar essa tradição, mantendo-a viva. Num sentido mais lato, a capacidade de comunicação consigo próprio e com o outro são a base para a improvisação e para o bom funcionamento das instituições democráticas.

Tradicionalmente, o papel fortalecido e inquestionável do líder surge como uma forma de se obter organizações mais eficazes. Contrastantemente, nos grupos de jazz, a liderança rotativa e a contínua negociação podem levar a uma sincronização dinâmica. São estes os elementos que criam um contexto favorável para que surja a criatividade e o apoio entre os elementos do mesmo grupo. Estas “hierarquias móveis”, observadas num grupo de jazz, exigem uma extrema atenção à actividade dos outros e uma boa capacidade de resposta da força colectiva. Na base

para esta forma de interacção estão dois dos valores que suportam qualquer dimensão social: a confiança e a liberdade. A experiência é continuamente renovada como um processo de interacção entre as pessoas.

Estar envolvido num processo de improvisação tem, portanto, um efeito positivo no contexto escolar, nas competências sociais e no desenvolvimento das capacidades criativas do indivíduo. Este envolvimento conduz a uma meta-aprendizagem: aquela em que os alunos adquirem competências comunicacionais e sociais, tocando juntos e aprendendo a resolver problemas, a desenvolver planos em conjunto, a partilhar decisões e a colaborar numa tarefa colectiva.

A improvisação, como meta-aprendizagem, é um contributo determinante para o domínio de tensões, inseguranças e medos. Em todas as áreas da actividade humana, tem um papel relevante na participação, no sentido de solidariedade e na responsabilidade colectiva, ao provocar a interacção entre intelecto e emoção. A improvisação é um factor importante no desenvolvimento da personalidade e urgente num mundo de conflitos emergentes e de globalização económica, pois restaura o factor humano e o sentido de humanidade – humaniza.

I. 2.2. A *Jazz metaphor*

I. 2.2.1. Dinâmica de *combo*

Segundo Paul Berliner (1994: 63-64), existem três pilares fundamentais na dinâmica performativa de um *combo* de jazz, dentro de uma estética *bop*: o *standard* ou tema, o solo e o *comping*.

O *standard* é uma estrutura mínima, que deve ser profundamente conhecida pelos elementos do *combo* e que deve ter a flexibilidade suficiente para que seja constantemente alterada – rearranjada e recriada. Desta forma, o *standard* potencia o paradoxo, já referido anteriormente, da história do jazz: por um lado o trabalho a partir de um *corpus* de repertório que remonta, em muitos casos, à primeira metade do séc. XX é reverenciar a tradição da comunidade

jazzística, por outro, a constante recriação desse *corpus* como característica intrínseca ao acto de performá-lo no contexto jazzístico mantém essa tradição viva e contemporânea.⁴⁸

O solo exige certas competências por parte do *performer*. Este deve possuir conhecimento teórico musical, experiência de prática performativa e técnica – todo um conjunto de competências que lhe permita ultrapassar o desafio que é recriar a estrutura-base (*standard*) e compor em tempo real – improvisar. A estrutura de solo, embora variável, obedece a uma lógica de hierarquia rotativa. Ou seja, os elementos do *combo* vão alternando solos. Esta rotatividade exige, mais uma vez, determinadas competências. A lógica discursiva de um solista deve ser respeitada pelo seguinte, tornando o seu discurso parte da narrativa do anterior. Desta forma, o solo não se limita a uma composição individual e hermética, mas é uma sequência de um todo criado em conjunto.

O *comping* consiste no acompanhamento que, regra geral, a secção rítmica e os instrumentos harmónicos fazem ao solista. Logo, também estes improvisam. Ao propor diferentes possibilidades harmónicas e rítmicas ao solista, são parte integrante da tensão, do repouso, da agógica, da dinâmica e de outros processos expressivos a que o solista recorre. Este pode integrar as propostas que lhe são feitas ou rejeitá-las. O *comping* exige um grande conhecimento da estrutura do tema e uma comunhão muito próxima entre os elementos do *combo*.

Estes três pilares fundamentais na dinâmica performativa de um *combo* de jazz são os aspectos mais explorados na *jazz metaphor*. Como se verá já adiante, na Gestão, Barrett (1998) destaca a necessidade duma estrutura flexível (*standard*), a rotatividade hierárquica (*soloing*) e a optimização das competências individuais (solo) de conjunto (*comping*) face a imprevistos na vida de uma empresa; no ensino da Matemática, Neyland (2004) propõe diferentes abordagens a uma estrutura complexa que contém excepções na mesma proporção das regras (*playing outside*); na Medicina, Haidet (2007) vê na comunicação entre solista e *combo* (*comping*), nas diferentes propostas harmónicas e rítmicas, uma óptima analogia para a comunicação ideal entre paciente e médico, na melhor ou pior resposta do doente e da sua patologia ao diagnóstico, à medicação e à terapêutica do médico.

⁴⁸ O conhecimento dos *standards* – desse corpus – tanto é transmitido nas escolas de jazz, como adquirido pela prática das *jam sessions* e pela audição de discos.

I. 2.2.2. A jazz metaphor na Gestão

Na Gestão, desde 1992, com um artigo do investigador Karl Weick (*Agenda setting in organizational behavior*), que o *combo* de jazz é visto como um protótipo organizacional. Weick fala de uma “estética da imperfeição” característica no jazz e defende a noção de que as organizações são espaços de aprendizagem e de exploração de novas vias de actuação, assumindo o erro como aspecto constituinte da prática organizacional. O autor cita as rearmontizações de Sonny Rollins aos temas *Home on the Range* e *Tennessee Waltz* e refere que esta reorganização harmónica provoca a improvisação, tal como a reorganização institucional pode promover a inovação (1992: 173).

Frank Barrett, na mesma linha, sugere a organização de uma empresa em estruturas mínimas, flexíveis e permeáveis à mudança constante das exigências de mercado e dos imprevistos inerentes à vida de qualquer instituição. Para este autor, as funções do gestor e do músico de jazz encerram algumas semelhanças, como a necessidade de encontrar constantemente novas soluções, com poucas certezas quanto aos resultados. Tanto num como noutro caso, as acções tomadas vão sendo analisadas e avaliadas por uma audiência específica – os elementos do *combo* e os apreciadores de jazz no primeiro caso e os membros da organização, accionistas e clientes no segundo (1998: 605).

Desta analogia, resulta numa conduta alicerçada num conjunto de sete princípios que o autor lista da seguinte forma:

1. Estimular a “competência provocativa”, destinada a instigar a busca de comportamentos inovadores;
2. Considerar o erro como fonte de aprendizagem;
3. Distribuir a liderança, tendo em vista estruturas mínimas com a máxima flexibilidade;
4. Distribuir tarefas, dialogando e negociando-as continuamente, de forma a atingir uma sincronização dinâmica;
5. Estimular a confiança e respeito pelos valores do passado;
6. “Hanging out”: estimular o sentimento de pertença a uma comunidade de praticantes;

7. Estimular a alternância da actuação dos membros organizacionais nos papéis de solistas e apoiantes, de modo a potencializar tanto o trabalho em equipa como a expressão das capacidades individuais.

(1998: 605)

No mesmo sentido, Miner *et al.* (2001), Orlikowski (1996) e Brown e Eisenhardt (1997) defendem a importância da acumulação de pequenas mudanças, muitas das quais inesperadas, na capacidade de renovação organizacional. Muitas dessas mudanças são improvisações destinadas a resolver problemas pontuais, mas os efeitos acumulados do conjunto dessas acções podem ser determinantes, conforme sugerido e desenvolvido por Morgan e Zohar (2001).

A importância da improvisação é destacada como aspecto fulcral na renovação organizacional. E, tal como numa performance de jazz, o papel da improvisação não se limita à gestão interna do *combo* face à estrutura mínima que é o tema: os públicos são diferentes de actuação para actuação e a negociação entre as propostas dos músicos (as diferentes abordagens ao tema e os diferentes discursos solísticos) e os diferentes públicos é constante.

Cunha problematiza as implicações da improvisação para três áreas de gestão: uma interna (estrutura organizacional), uma externa (turbulência ambiental) e uma de articulação entre o interior e o exterior (gestão da mudança) (2002: 41-42).

Em síntese, este autor refere: “No jazz, o tema tem um papel fundamental na manutenção do foco dos músicos, ao mesmo tempo em que lhes permite a flexibilidade necessária para improvisar sobre as estruturas harmónica, melódica e rítmica. É essa síntese entre liberdade e controle que torna as estruturas musicais do *jazz* tão apelativas para o mundo das organizações.” (2002: 39)

A *jazz metaphor* é explorada por diversos investigadores das áreas da Gestão e das ciências organizacionais e a literatura à volta deste tema é extensa. Alguns autores, como Kamoche (2002) ou Moorman e Miner (1998), embora reconhecendo a importância da analogia da dinâmica de um *combo* de jazz para a organização institucional, refreiam o entusiasmo dos primeiros exemplos aqui apresentados, lembrando que a noção do jazz, como forma de democratização e partilha da liderança e de prática colaborativa em estado puro, pode ser mais uma fantasia romanceada que um retrato fiel da realidade. E, de facto, por vezes a concepção idealizada dum *combo* de jazz como uma comunidade em permanente partilha de competências e

renovação não corresponde à prática diária da performance jazzística. Algumas das vezes, mesmo no contexto do *free jazz*, a prática da improvisação pode levar à rotina e à repetição de conversações musicais. No entanto, os valores que enformam essa performance jazzística são, como já referido, o respeito e conhecimento da tradição e da estrutura, a constante negociação de pontos de vista e a permanente avaliação dos pares e do público. E esses aspectos são unanimemente reconhecidos como relevantes numa renovação dos modelos de organização e gestão de instituições.

I. 2.2.3. A *jazz metaphor* no ensino da Matemática

O ensino da Matemática depara-se, em muitas partes do mundo ocidental, com o insucesso e com a ansiedade de alunos e professores perante uma ciência de estrutura complexa que exige um conhecimento extenso das suas regras, bem como das suas excepções. Na pedagogia actual da Matemática, surge cada vez mais a tentativa de desmistificar a intransponibilidade desta disciplina e de a tornar mais próxima da vida dos alunos. A resolução de problemas matemáticos pode recolher na performance jazzística – e na resolução colectiva de uma estrutura complexa – um bom exemplo.

Jim Neyland, um investigador dedicado ao ensino da Matemática, propõe um modelo pedagógico que estimula o raciocínio intuitivo, a par do tradicional lógico-dedutivo. O autor defende que o sucesso no ensino desta disciplina deve passar, necessariamente, pela noção de que a Matemática é uma estrutura repleta de “verdades ilógicas”, não resolvíveis através do raciocínio lógico, mas através da intuição e da imaginação (2004: 8).

Já Hans Freudenthal aponta como característica reconhecível do sucesso da aprendizagem da Matemática o “elemento surpresa”, a capacidade intuitiva do ser humano de sair do quadro lógico e fechado da regra matemática e chegar à resolução de um problema, ultrapassando os limites formais da ciência. Para que o aluno atinja o “elemento surpresa”, devem ser criadas “situações abertas de aprendizagem”, em que são fomentadas diferentes abordagens ao mesmo problema (1987: 180).

Partindo deste pressuposto, Neyland reconhece na performance jazzística uma óptima analogia à prática pedagógica do ensino da Matemática, pois, em ambas, é estimulada a capacidade de questionar e reformular modelos complexos e lineares.

Segundo o autor, um *combo* de jazz é uma organização complexa “de raciocínio”, que apreende novos conceitos à medida que performa. A improvisação dá-se sobre uma estrutura – o tema – que deve ser suficientemente flexível. Este equilíbrio, esta dose correcta da flexibilidade da estrutura, é importante porque permite ao músico tocar igualmente “dentro” (*play inside*) ou “fora” (*play outside*) da estrutura. Este tocar “fora” é o elemento surpresa que confere tensão à música produzida e explora os limites da estrutura estabelecida. Se uma estrutura só permite que se toque “dentro” é demasiado inflexível. Por outro lado, tocar “fora” promove a inovação e a exploração de novos caminhos. Tocar “fora” é tocar com a estrutura e não limitado por ela. E a tensão que se cria, na improvisação no jazz, tocando “fora”, é uma forma de refutação matemática (2004: 13).

Outro exemplo da *jazz metaphor* aplicada ao ensino da Matemática é a “busca do ideal” (*persuit of ideals*). A noção do que é bom jazz ou do que contém ou não um bom *swing* não é quantificável nem verbalizável, mas intuitivamente reconhecido por qualquer músico ou amante de jazz. Da mesma forma, um matemático busca sempre um problema excelente, que contenha “elegância” matemática (2004: 14).

Como forma de combater a ansiedade dos estudantes de Matemática, Neyland parte da teoria de John Sudnow (1978), que defende que o jazz acontece de facto apenas quando os músicos tocam sem a sua atenção focalizada exageradamente em si próprios e na estrutura, mas na música. O músico de jazz deixa que as mãos actuem por si próprias (*ways of the hand*), sem obedecer de forma consciente à mente. Ora, esta atitude performativa, ao libertar o músico de aspectos secundários – como a estrutura – centra-o totalmente no produto final e torna o seu discurso mais fluente. Da mesma forma, os professores e estudantes de Matemática devem procurar colocar acima das suas ansiedades relativas às complexas regras matemáticas a intuição e a preocupação com a resolução do problema (2004: 15).

O mesmo autor tem explorado de outras formas a *jazz metaphor* no mesmo âmbito – nomeadamente na justiça social (Neyland 2004) e na ética (Neyland 2005) no ensino da Matemática, temas pertinentes numa sociedade multicultural. *Grosso modo*, defende um ensino

que permita vários modelos de aprendizagem, tendo em conta a tradição cultural de cada aluno, bem como os aspectos de personalidade. A aceitação do outro e de diferentes formas de abordar um mesmo tema numa performance jazzística é, nestes dois casos, metáfora para uma escola e uma sociedade mais tolerante e dialogante.

Outros autores, como Edward Burger e Michael Starbird (2005), exploram a *jazz metaphor* como forma de melhor compreender a teoria do caos, o princípio da coincidência e outros paradigmas matemáticos. Mas é Neyland quem tem, mais sistematicamente, utilizado a *jazz metaphor* no ensino da Matemática e, provavelmente, o melhor exemplo do seu uso na gestão flexível de currículos científicos. O facto de, a partir da *jazz metaphor*, o autor sair do contexto da sala de aula e transpô-la para a sociedade – de que a escola é um micro-cosmos – prova, mais uma vez, a relevância social do jazz, não apenas como mera metáfora de prática pedagógica, mas como dinâmica social, ética e política.

I. 2.2.4. A *jazz metaphor* na prática da medicina

Na medicina actual, é dada uma cada vez maior importância ao papel da comunicação entre paciente e médico, no sentido de humanizar esta relação, de se obter um diagnóstico mais preciso da patologia do doente e de otimizar as decisões terapêuticas do médico. Este poder de decisão imediata, possível pela óptima comunicação entre elementos que buscam um mesmo fim é uma das características destacadas da improvisação no contexto do *combo* de jazz explorados na *jazz metaphor* aplicada à Medicina.

Paul Haidet (2007) começa por considerar a improvisação o aspecto mais importante no acto comunicativo entre paciente e médico. E explora três aspectos da comunicação no acto de improvisar em contexto jazzístico como metáforas válidas para a comunicação na consulta médica:

1. Comunicação individual – criação de espaço para a criação de um discurso;
2. O estilo comunicativo do médico – desenvolvimento de uma “voz”⁴⁹;

⁴⁹ Eric Nisenson define “voz” de um instrumentista como o conjunto de características únicas que cada músico manifesta na sua forma de tocar, frasar e improvisar e que advém da sua técnica, mas sobretudo da sua experiência:

3. O processo comunicativo entre paciente e médico – cultivar a lógica de *ensemble*.

Segundo este autor, a comunicação entre paciente e médico deve centrar-se no discurso narrativo da patologia feito pelo paciente e na capacidade de improvisação que o médico deve ter perante esse discurso. Cada paciente utiliza um discurso único, metafórico, sem conhecimento dos termos médicos para os seus sintomas. A capacidade que o médico tem de interpretar esta narrativa e de, a partir dela, dessa estrutura complexa e nova, chegar, com as suas competências médicas, a um discurso único com o paciente pode ser a condição definitiva para um bom diagnóstico. Neste sentido, tal como um músico de jazz, o médico não se deve fechar no seu raciocínio científico, mas centrar-se na pessoa à sua frente. E, tal como num *combo* de jazz, a aceitação da lógica discursiva do outro é fundamental para que se chegue a um objecto único.

A primeira premissa para esta boa comunicação é a criação de espaço para o desenvolvimento de um discurso. O autor cita o exemplo de Miles Davis e da gestão que este faz, nos seus solos, do tempo. É paradigmática esta gestão do espaço no discurso solístico de Miles e uma referência para qualquer músico – o trompetista, enquanto solista, é suficientemente contido e permite espaço suficiente para que, durante o seu solo, se oiça não só o que ele toca mas também aquilo que vão propondo os outros elementos do *combo*. Miles afirmava que não era necessário tocar todas as notas – só se devia tocar as mais bonitas. Ora, na relação paciente-médico, se este último não preencher em demasia a comunicação com perguntas e der espaço suficiente para que o primeiro elabore o seu discurso e a sua narrativa, mais facilmente o médico tem uma noção do contexto em que a patologia se insere e, desta forma, pode mais objectivamente compreendê-la (2007: 3).

A segunda premissa neste acto comunicativo é o desenvolvimento de uma “voz”. A excelência de qualquer músico de jazz está, de facto, na capacidade de criar uma voz única, reconhecível pelos seus pares. É, por assim dizer, o expoente máximo da técnica de um músico de uma arte da improvisação, como é o jazz. O autor cita, a este respeito, o exemplo do saxofonista John Coltrane e da sua evolução na busca da sua voz. Uma das marcas da voz de Coltrane é a utilização de harmónicos aliada a um fraseado extenso e rápido. Desta forma, a voz de Coltrane sugeria uma simbiose de várias vozes, aquilo a que se chamou *sheets of sound*.

“One can learn technique and harmony and theory, but finding your own voice, creating your own musical world, can be gained only through experience.” (1995:21)

Qualquer músico ou amante de jazz reconhece indistintamente a voz de Coltrane. Tal como um músico de jazz desenvolve a sua voz de improvisação, também um médico deve desenvolver competências comunicativas básicas a ter com os pacientes, como o estabelecimento de objectivos ou técnicas de entrevista e diagnóstico. Da mesma forma que um músico de jazz aprende diferentes *standards*, também o médico deve conhecer diferentes contextos comunicacionais com os pacientes, como a revelação de um diagnóstico menos positivo, o aconselhamento ou a mudança necessária de um determinado comportamento de risco. E cada médico deve desenvolver o seu estilo comunicativo, que não se aprende teoricamente, mas na prática do dia a dia (2007: 4-5).

A terceira e última premissa é a necessidade de se criar uma lógica comunicativa de *ensemble*. No jazz, a comunicação entre solista e *combo* faz-se essencialmente através de um conjunto de perguntas a que se responde com outra pergunta. Esta função fáctica da linguagem jazzística leva a que a comunicação seja sempre produzida numa forma fluente e improvisada, dando espaço ao outro e privilegiando o diálogo, mais que a afirmação pessoal de cada elemento. O exemplo dado aqui pelo autor é o trio do pianista Bill Evans, com Scott LaFaro no contrabaixo e Paul Motion na bateria. Este *ensemble* “inventou” o trio de jazz. Até então, o solista era acompanhado pelos outros músicos – o contrabaixo mantinha o *walking bass* sugerindo e apoiando a estrutura harmónica do tema e a bateria mantinha um *swing* firme, o tempo. No trio de Bill Evans, o contrabaixista Scott LaFaro evitava o *walking* e, ao invés disso, privilegiava *obligatos* às frases de Evans, indo em busca das notas de topo das extensões tão típicas deste pianista. Por seu lado, o baterista Paul Motion percutia frases rítmicas que fluíam da comunicação entre os dois primeiros elementos, tornando o tempo implícito e raras vezes explícito. O autor destaca deste trio a sua capacidade de entre ajuda e apoio constante entre os três elementos do *ensemble* e defende que, tal como no jazz, o médico deve adaptar o seu discurso a cada paciente, mantendo, na lógica da resposta à pergunta com outra pergunta, essa função fáctica da linguagem que resulta numa comunicação mais fluente. Desta forma, conclui, a percepção que o paciente tem da sua patologia é mais exacta, porque se questiona sobre os seus sintomas e a percepção que o médico tem da patologia do doente é mais objectiva porque delimita os mesmos sintomas (2007: 5-6).

A *jazz metaphor* aplicada à medicina é, tal como nos casos anteriores da Gestão e do ensino da Matemática, cada vez mais explorada e não se fica pelo exemplo aqui apresentado.

Shaughnessy defende que a consulta médica, como a maior parte dos actos comunicativos, é criada no momento (1998: 427). Steve Reid refere não só a improvisação no jazz como metáfora para boa uma prática clínica, mas também, na música erudita, as capacidades de interpretação de um *performer* (2008: 62). E Miguel Porta vê na leitura flexível que um músico de jazz faz do tema uma possível metáfora para a interpretação necessariamente flexível do genoma humano (2003: 4).

Em todos os casos aqui referidos, a *jazz metaphor* surge como uma forma de aproximação entre médico e a realidade do paciente, humanizando a relação clínica, investindo a atenção no caso particular de cada paciente e, de uma forma geral, privilegiando certos aspectos da comunicação e da interpretação médica que podem ser, em certos casos, viciados pela visão meramente clínica e científica.

II

SOLO 2

O ensino do jazz e as políticas públicas em Portugal

SOLO 2

Capítulo II: O ensino do jazz e as políticas públicas em Portugal

II. 1. O ensino da música em Portugal – questões actuais

O ensino artístico vive, actualmente em Portugal, um período de reestruturação organizacional e de alguma indefinição face ao futuro, por factores que se prendem com a vontade política e com o grau de investimento que o Estado pretende fazer nesta área da educação. No Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico⁵⁰, refere-se mesmo que se vive um estado de “grande confusão”, quer legislativa, quer na definição da vocação do ensino especializado da música, quer no investimento que o Estado deve levar a cabo (Fernandes, 2007: 45). As questões mais prementes que se colocam hoje prendem-se, sobretudo, com a definição das diferentes vocações das várias instituições de ensino especializado na música e da partilha ou não de públicos-alvo (alunos) que pretende, mas também com o reconhecimento oficial por parte do Estado e da sociedade que se traduz em maior ou menor apoio financeiro e maior ou menor prestígio social.

Parece haver, nos últimos cem anos, uma clara distinção política e social entre o ensino “oficial” da música – os conservatórios públicos – e os restantes estabelecimentos de ensino: enquanto que o ensino público se destina a uma elite musical – de primeiros solistas – as restantes escolas destinam-se a músicos medianos, fora do sistema de elites, ou para “bons ouvintes”. Esta visão subverte a própria noção de ensino público: um ensino ao serviço dos cidadãos, democratizado.

O nascimento das escolas profissionais de música, nos anos 70 e 80 do séc. XX, vieram colmatar essa discrepância entre o poder centralizado e elitista e o país real. O ensino do jazz, sobretudo nos últimos dez anos, repete o mesmo propósito e busca os mesmos objectivos: o reconhecimento estatal e social.

⁵⁰ Ver selecção de texto relativo ao ensino especializado de Música em Anexo H.

II. 1.1. Uma História de sucessivas reformas

Já em 1919, quando Vianna da Motta é nomeado director do Conservatório Nacional de Lisboa⁵¹ e Freitas Branco assume a direcção da secção de Música, são implementadas reformas substanciais, como a inclusão das disciplinas de Cultura Geral, a Classe de Ciências Musicais⁵² e o Curso de Composição Musical. Esta reforma motivou um acréscimo significativo do número de alunos e aproximou o ensino da música em Portugal daquele praticado nos mais importantes conservatórios europeus na época. Contudo, em 1930, durante o Estado Novo, devido a cortes orçamentais, o Conservatório Nacional⁵³ funde as secções de Música e Teatro⁵⁴ e anula algumas das disciplinas da Secção de Música, provocando um decréscimo no número de alunos que só seria recuperado quatro décadas depois.

Precisamente, em 1971, o Ministério da Educação nomeia a Comissão de Orientação da Reforma do Conservatório Nacional, sob a presidência de Madalena Perdigão, de que emanou, em 1972, o plano de estudos Experiência Pedagógica, que reformulava a reforma de 1930, alargava o número de anos do curso, tornando-o Curso Superior, e criava-se uma experiência de ensino integrado de música com a Escola Secundária Francisco Arruda. Mas, com a revolução de 25 de Abril de 1974, a Comissão de 1972 demite-se em bloco e segue-se um período de comissões directivas eleitas anualmente⁵⁵ até, em 1983, com o Decreto-Lei 310/83⁵⁶, ser criada a Escola de Música do Conservatório Nacional, que lecciona ao nível básico e secundário, e as Escolas Superiores de Música, associadas às universidades e aos politécnicos.

Neste período, pós 25 de Abril, observa-se o alargamento do ensino vocacional – com programas e currículos semelhantes aos do Conservatório – e o desenvolvimento do associativismo. Deste processo, nasce em Portugal o ensino profissional da música, sobretudo no norte do país, com a criação de diversas escolas de música, como em Espinho, Covilhã,

⁵¹ Assim designado após a implantação da República, em 1910.

⁵² Dividida em Acústica, História da Música e Estética Musical e de onde saíram nomes como António Fragoso, Armando José Fernandes, Fernando Lopes-Graça e Joly Braga Santos.

⁵³ Assim designado a partir da reforma de 1930, com Júlio Dantas como Inspector Geral e Vianna da Motta como Director da Secção de Música.

⁵⁴ A Secção de Teatro passa, desde desta data e até 1972, a englobar, como subsecção, a Dança.

⁵⁵ Cada direcção era assumida por uma comissão constituída por 3 professores e 3 alunos.

⁵⁶ Ver em versão integral em Anexo I.

Mirandela, Santo Tirso e Viana do Castelo, mas também em Almada, Évora, Estoril e Funchal. Este florescimento de escolas profissionais de música pelo país representa um salto definitivo e imprescindível na democratização do ensino da música em Portugal. De certa forma, o nascimento das orquestras filarmónicas pelo país, com o advento da primeira república, que ainda hoje subsistem e que representam, em muitos casos, a única instituição local de instrução musical, foram, durante grande parte do séc. XX, a resposta para a falta de investimento do poder central no ensino da música. Da mesma forma, a descentralização do ensino do jazz na última década – da existência de escolas apenas em Lisboa para outras cidades do país e para as suas periferias⁵⁷ – repete este processo de democratização levado a cabo três décadas antes pelos agentes do ensino da música erudita.

II. 1.2. Um estado actual de questões e avaliações – a “grande confusão”

Em suma, a “grande confusão” que, no dizer de vários intervenientes, se tem vivido no âmbito do ensino artístico especializado, não foi resolvida pelo Decreto-Lei n.º310/83. Na verdade, e segundo a opinião de alguns participantes neste estudo, ela ter-se-á mesmo agravado. (2007: 45)

Em 2007, uma equipa liderada por Domingos Fernandes, elabora, a pedido do Ministério da Educação, o Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Neste relatório, que é o resultado de dez meses de trabalho, afirma-se: “A essência do problema deste estudo de avaliação decorre do facto de ser imprescindível conhecer com rigor as realidades do ensino artístico especializado para que se possam conceber estratégias e medidas de política destinadas a superar as suas eventuais dificuldades e debilidades.” (2007: 4)

⁵⁷ Como veremos no subcapítulo seguinte.

Ora, para além da equipa não contar com qualquer especialista no ensino artístico⁵⁸ em qualquer uma das áreas observadas (Música, Dança e Artes Visuais), não tem em conta qualquer outro ensino de música especializado para além do prestado pelos conservatórios públicos, deixando de parte, por exemplo, o trabalho das escolas profissionais de música, ao dizer: “Num certo sentido, os conservatórios públicos constituem um referente importante para as restantes instituições do ensino da Música, incluindo as escolas profissionais que surgiram com um dinamismo pedagógico e com uma qualidade que ninguém parece contestar. Apesar de serem apenas seis, a sua influência e as suas responsabilidades no desenvolvimento do ensino artístico da Música são bastante significativas. Por isso, neste estudo de avaliação, os conservatórios públicos do ensino artístico especializado da Música foram objecto de particular atenção.” (2007: 43)

Ou seja, o Relatório contradiz-se ao afirmar a importância das “escolas profissionais que surgiram com um dinamismo pedagógico e com uma qualidade que ninguém parece contestar” e ao deixá-las de fora deste estudo. Pior, ignora o texto do já aqui mencionado Decreto-Lei 310/83: “Ao proceder a uma reformulação do ensino vocacional da música há, pois, que ter em vista a realidade em todo o País, e não apenas no Conservatório Nacional.” (Decreto-Lei 310/83: 2387)

No entanto, o Relatório não deixa de levantar questões pertinentes relativamente à identidade, missão e vocação do ensino público da música. Segundo o mesmo, não se definiu ainda se este se destina a formar músicos ou a ocupar os tempos livres dos alunos.

“As escolas públicas do ensino artístico e, muito especialmente, as escolas do ensino especializado da Música, parecem debater-se entre concepções que advogam a sua vocação de escolas que preparam músicos profissionais e as realidades que lhes impõem largas centenas de crianças que ali são quase “depositadas” pelas famílias. Acontece que a maioria dessas crianças acabam por não revelar qualquer “inclinação” ou “vocação” para prosseguir os seus estudos musicais. De facto, em algumas escolas foi possível constatar que muitas crianças as frequentam mais para “ocupar o tempo” do que para prosseguirem um percurso deliberado que eventualmente lhes permitiria prosseguir uma vocação no domínio da Música. Verificou-se ainda que nem todos os participantes neste estudo (e.g., professores, Presidentes dos Conselhos

⁵⁸ A equipa responsável pelo estudo é constituída por docentes e investigadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – Domingos Fernandes (Coordenador), Jorge Ramos do Ó, Mário Boto Ferreira, Ana Marto, Ana Paz, Ana Travassos.

Executivos) comungam das mesmas perspectivas relativamente a este assunto. Nuns casos considera-se que é muito importante que os conservatórios aceitem muitas crianças, mesmo que seja apenas numa perspectiva de ocupação do tempo, porque se alarga a base de recrutamento e/ou porque se formam “bons ouvintes”. Noutros casos refere-se que o Estado está a gastar recursos muito significativos em escolas que deveriam ter uma missão clara – formar músicos – mas que afinal estão a formar poucos músicos e a atender muitas crianças que realmente não têm qualquer vocação e que apenas frequentam os conservatórios porque os pais assim o entendem.

Esta questão prende-se com o facto de se saber em que medida as escolas do ensino artístico especializado da Música estão realmente a cumprir a sua missão fundamental – formar músicos. (2007: 45)

Ora, o Relatório não define questões fundamentais para o propósito que diz ter sido criado e levanta perguntas decisivas: qual é, então, a missão fundamental do ensino artístico especializado da Música? O que é formar um músico? O que é um músico? Apenas o músico profissional? Não são, então, aqui considerados os que fazem música de forma recreativa? E, dos profissionais, a que tradição musical pertencem? Apenas são considerados músicos os que se dedicam à tradição da música erudita ocidental? Não são, então, aqui considerados os músicos profissionais de outras tradições musicais? Os tocadores de concertina minhotos, os guitarristas de fado lisboetas, os músicos de bandas *pop* e *rock*, os músicos de jazz – profissionais e amadores – não são músicos? A equipa responsável pelo Relatório não foi capaz de definir questões tão basilares como estas para o estudo a que se propôs.

Da mesma forma e consequentemente, estas questões levantam outras, quanto a mim ainda mais pertinentes: que resposta pode o ensino público dar à formação musical básica, para além da escassa presença do ensino da música integrada nos currículos do ensino básico? No interior do país, que serviço público de formação musical pode ser feito? Mais – que resposta dá o ensino público à possibilidade de um ensino da música fora do modelo de conservatório?

Embora as duas primeiras questões saiam do âmbito desta dissertação, a terceira coloca-nos no seu âmago. O ensino do jazz é, neste momento, um dos mais importantes modelos de ensino de Música fora do modelo de conservatório em Portugal a formar músicos profissionais. Embora seja muito importante o trabalho das orquestras filarmónicas na formação musical pelo país, a actividade das bandas de *pop* e *rock* e o trabalho desenvolvido pelos ranchos folclóricos,

não formam músicos com vista à profissionalização. Da mesma forma, há, no fado, mestres de guitarra portuguesa, mas o número de músicos profissionais que daí procedem é relativamente escasso, comparado com os que derivam do ensino do jazz. Mais importante e decisivo é o facto de apenas as escolas de jazz serem efectivamente organizadas, funcionarem em rede e mobilizarem em torno de si um conjunto diversificado e organizado de agentes.

Mais uma vez a tónica parece colocar-se na vocação e missão das escolas de ensino especializado de música. Parece-nos urgente uma discussão entre os vários agentes, no sentido de concertar objectivos, definir estratégias e papéis e, mais importante ainda e de acordo com o Relatório, aclarar quais as políticas públicas apropriadas. Enquanto que o Conservatório Nacional parece definir como sua missão preparar músicos que ingressem em “boas escolas no estrangeiro” (Fernandes 2007: 64), as escolas profissionais de música têm vindo a alimentar naipes de orquestras nacionais e estrangeiras, enviam cinco vezes mais alunos para o estrangeiro que os conservatórios, são responsáveis pela formação da maioria dos alunos que ingressam nas “boas escolas no estrangeiro” e as escolas de jazz têm vindo a formar músicos profissionais em áreas diversas da música popular (*jazz, rock, pop, etc.*).

Nesse sentido, as escolas profissionais de música e as escolas de jazz – superiores e não superiores – parecem mais próximas do propósito defendido no Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura, Despacho Conjunto N.º1062/2003⁵⁹, coordenado por Jorge Barreto Xavier: “As reformas educativas, que têm vindo a ser desenvolvidas por um número significativo de países europeus, procuram dar resposta à necessidade da Escola preparar cidadãos que, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, estejam aptos a responder aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, da multiculturalidade e da globalização das economias.” (Despacho Conjunto N.º1062/2003: 7)

Assim sendo – e definindo-se esta diferenciação de papéis – restará encontrar formas de, na sociedade, os fomentar e executar e, mais facilmente, esclarecer as prioridades do apoio estatal.

⁵⁹ Ver em versão integral no Anexo I.

II. 2. O caso do jazz

II. 2.1. Breve contextualização histórica

As escolas de jazz em Portugal são relativamente recentes. Durante cerca de duas décadas, a Escola de Jazz do Hot Clube de Portugal foi a única escola de jazz do país, tendo, sozinha, formado duas gerações de músicos de jazz em território português. De finais dos anos 90 para cá, assistiu-se a um exponencial crescimento do número de escolas de jazz e uma oferta cada vez mais diversificada na área do ensino do jazz, com a criação, nos últimos cinco anos, de cursos superiores com especialização em jazz.

Podemos, assim, considerar três momentos neste percurso:

1. De 1979 a finais dos anos 90 – fundação e actividade da Escola de Jazz do Hot Clube, como única instituição de formação de músicos de jazz em Portugal;
2. De finais dos anos 90 a início da primeira década do séc. XXI – fundação de escolas de jazz em Lisboa e margem sul do Tejo;
3. De início da primeira década do séc. XXI à actualidade – fundação de cursos superiores em música, com especialização em jazz e aumento de número de escolas de jazz e de escolas de música que oferecem cursos de jazz.

Nascida em 1979 pela mão do contrabaixista Zé Eduardo⁶⁰, antes de assumir durante treze anos a direcção pedagógica do Taller de Músics de Barcelona, a escola do Hot teve um papel determinante no panorama jazzístico português: possibilitou que surgisse uma primeira geração de músicos profissionais de jazz, formados especificamente nessa área musical. Esta escola iniciou a sua actividade com apenas um professor, o próprio Zé Eduardo, nas antigas instalações do Hot Clube – um apartamento degradado na Praça da Alegria, em Lisboa⁶¹ – e foi crescendo, em número de alunos e professores – quase exclusivamente ex-alunos da escola⁶² – até à situação actual: um corpo docente de cerca de 40 professores e cerca de 140 alunos.

⁶⁰ José Eduardo assina os seus trabalhos com o nome Zé Eduardo.

⁶¹ Hoje a Escola de Jazz do Hot Clube/Escola de Jazz Luís Villas-Boas situa-se num edifício partilhado com a Orquestra Metropolitana de Lisboa, em Alcântara.

⁶² Passaram pelo corpo docente da Escola do Hot Clube vários professores estrangeiros, imprescindíveis para um nível internacional de qualidade do ensino.

Foram os músicos dessas duas gerações que aí estudaram que, em finais dos anos 90, fundaram escolas de jazz pelo país – numa primeira fase, sobretudo na área metropolitana de Lisboa (a Musicland – Escola de Jazz e Música Actual de Mafra, a Escola de Jazz e Música Moderna Almada-Seixal e a Escola de Jazz do Barreiro) e em Lisboa (a JBJazz) e, numa segunda fase, em zonas periféricas da Grande Lisboa, (a Escola de Jazz de Torres Vedras).

Mais recentemente, a partir de 2006, nasceram os Cursos Superiores de Música, com especialização em jazz: primeiro no Porto, a Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE), no ano seguinte em Lisboa, a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e em Évora, a Universidade de Évora (UE), e finalmente, em 2009, na Universidade Lusíada de Lisboa (ULL)⁶³. Ao mesmo tempo, nos últimos três anos, nasceram mais escolas de jazz ou escolas de música que oferecem também cursos de jazz, um pouco por todo o país.

O advento desta oferta de ensino do jazz é fruto do investimento pessoal dos seus agentes – professores e directores pedagógicos –, mais do que do reconhecimento das entidades públicas. A Escola de Jazz de Torres Vedras, por exemplo, não funcionou no último ano lectivo, por falta de apoio da autarquia. O seu responsável, José Menezes, revelou, nas várias conversas com ele tidas no decorrer desta investigação, uma preocupação considerável pelo futuro do ensino do jazz no interior do país. No seu entender, o facto do ensino do jazz gozar de um ascendente e do benefício temporal, mas efémero, de ser uma novidade pode levar a situações semelhantes à que ocorreu com a escola que dirigiu e fundou: um desinteresse pelo projecto por parte das autarquias, ou das entidades públicas que podem garantir economicamente a viabilidade das escolas, e um consequente desinvestimento neste ensino⁶⁴.

Por outro lado, a perspectiva de Ricardo Pinheiro⁶⁵, Director Pedagógico do Curso Superior de Jazz e Música Moderna da ULL, é a de um grande optimismo e de uma crescente confiança no curso que acabou de fundar. Quando questionado sobre a oferta excessiva que 4 cursos superiores de jazz poderiam representar num país com as dimensões de Portugal,

⁶³ Embora a Universidade de Aveiro possua um Centro de Estudos de Jazz, criado em 2001 e dirigido por Susana Sardo, que lecciona a disciplina semestral “Jazz em Portugal” integrada no Mestrado de Música para o Ensino Vocacional, “Jazz em Portugal”, não atribui qualquer grau de especialização em Jazz, logo não é considerada neste estudo.

⁶⁴ Teoria defendida pelo próprio José Menezes, em entrevista à revista Jazz.pt em Setembro de 2007, transcrita no Anexo C.2.1.

⁶⁵ Doutoramento em Etnomusicologia, pela FCSH – Universidade Nova de Lisboa.

sobretudo tratando-se a ULL uma faculdade privada, refuta informando que grande parte dos alunos inscritos no curso provém de fora de Lisboa.

Ora, este factor pode indicar-nos que o jazz é, de facto, uma expressão musical urbana, que faz sentido existir no contexto da cidade, pois apenas na cidade é possível desenvolver redes sociais vitais à prática do jazz – o intercâmbio de experiências musicais entre os diversos músicos, a necessidade de se tocar com um número substancial de diferentes músicos para se obter experiência e reputação nessa rede social e uma oferta de emprego, em termos de regularidade e diversidade, que só será possível numa cidade.

Esta hipótese explicaria o forte incremento do ensino do jazz nas cidades de Lisboa – e na sua periferia – e do Porto e a menor prosperidade noutras zonas do país. Há, de facto, um Curso Profissional de Jazz no Conservatório da Madeira, mas é uma excepção que se pode talvez explicar pela sua insularidade. A realidade é que fora dos centros urbanos, o ensino do jazz se faz mormente como uma actividade ou paralela ao ensino da música no modelo do conservatório ou de academia ou em eventos pontuais ou sazonais e de curta duração: em cursos de jazz incorporados na oferta das escolas de música, em workshops regulares ou ocasionais e em palestras.

Existe, inquestionavelmente, um valor pedagógico na realização de festivais de jazz, no sentido em que potencia a formação de públicos e de possíveis formandos de jazz, mas o exponencial crescimento do número de festivais de jazz no país preocupa os agentes do jazz no nosso país⁶⁶.

O facto de existir um número tão elevado de festivais de jazz – cerca de 30 por ano – num país com as dimensões de Portugal poderia ser factor unicamente de regozijo para todos os seus agentes. No entanto, a notória falta de planificação e de perspectiva global do panorama nacional na escolha de datas – não raras vezes coincidentes – e de artistas participantes nos festivais – maioritariamente estrangeiros – provoca, em grande parte dos músicos e agentes do jazz, um sentido crítico muito vincado. A maioria destes agentes, durante o curso desta investigação, partilha a noção de que os festivais, mais do que para oferecer ao público uma oportunidade de

⁶⁶ A respeito do número crescente de festivais de jazz em Portugal, ver Anexo C.2.2, com depoimentos de agentes do jazz em Portugal, sobre o panorama do jazz no país e o Anexo C.2.3, onde Bernardo Moreira, Presidente do Hot Clube de Portugal, tece críticas ao número – no seu entender – exagerado de festivais de jazz em território português.

conhecer o jazz, servem, na maior parte dos casos, como promoção turística das autarquias que os dinamizam e apoiam.

A alternativa, também próxima de unânime, seria a promoção de concertos regulares de pequena escala, em clubes de jazz locais ou pequenos auditórios. Esta iniciativa, sustentada pela sua regularidade e pela fidelização de públicos, possibilitaria uma maior oferta de trabalho para os músicos de jazz nacionais, bem como o desenvolvimento de um hábito cultural que exigiria – sim, nessa circunstância – o nascimento de várias escolas de jazz pelo país.

Há, anualmente, um evento que parece responder a estes propósitos: a Festa do Jazz⁶⁷, no Teatro S. Luiz, em Lisboa e que é uma excepção ao panorama apresentado: serve de mostra do trabalho das escolas, dos músicos portugueses ou estrangeiros a actuar em Portugal e de encontro dos agentes do meio. Promovido por João Hilário, a Festa do Jazz reúne, desde 2002, as escolas de jazz do país em competição pelo prémio de melhor *combo*, melhor solista, *combo* revelação e solista revelação. Cada escola apresenta o *combo* de alunos que, no seu entender, melhor pode representá-la, dirigida por um elemento do seu Corpo Docente. Em 2001 apresentaram-se 8 escolas e em 2009, embora houvesse mais inscritas, apenas 13 foram seleccionadas para o evento. Para além das apresentações das escolas, o evento conta com concertos de músicos portugueses ou estrangeiros actuar em Portugal. Durante três dias, o espaço do Teatro S. Luiz enche-se de alunos, familiares de alunos, músicos e curiosos que vão deambulando pelas salas de concerto e pelas apresentações das escolas. A Festa do Jazz é vista por todos como uma excelente divulgação do trabalho das escolas de jazz, dos músicos de jazz e é entendida como um reconhecimento prestigiante do percurso dos intervenientes.

Mas é uma excepção, pois a gestão que é feita dos produtos culturais, como são os festivais de jazz, e do ensino do jazz espelham de uma forma bastante nítida alguns aspectos da idiossincrasia portuguesa: uma planificação precária ou a curto prazo e uma visão distante da cultura – isto é, são marca indelével da relevância social que o ensino artístico e a cultura têm em Portugal.

O ensino do jazz assistiu, em muito poucos anos, a uma mudança radical: o número de agentes envolvidos é substancialmente superior de há dez anos para cá. O que era o monopólio de uma instituição é agora partilhado – e disputado – por, pelo menos, 11 instituições.

⁶⁷ Ver Anexo D.

Nesse sentido, optei pela observação de duas instituições no centro de Lisboa: uma não superior, nascida no início dos anos 90, a JBJazz e outra superior, nascida muito recentemente, em 2009, o Curso de Jazz e Música Moderna, da Universidade Lusíada de Lisboa.

Como veremos adiante, estas duas instituições são uma boa amostra das escolas de jazz em Portugal: situam-se numa área metropolitana (tal como 63,7% do total de escolas de jazz do país), são instituições de ensino musical, dedicadas exclusivamente ao jazz (tal como 80% das escolas de jazz nas áreas metropolitanas), dão-nos o panorama duplo do ensino superior e não superior de jazz e representam uma mudança recente no quadro do ensino do jazz em Portugal.

Para entendermos melhor o porquê desta escolha, veremos, seguidamente, como o contexto sócio-geográfico poderá potenciar o sucesso ou o insucesso de uma escola de jazz e como esse contexto poderá determinar limitações ao modelo de ensino do jazz.

II. 2.2. Contexto sócio-geográfico

No decurso deste estudo contabilizaram-se cerca de 22 estabelecimentos que leccionam de forma exclusiva ou não exclusiva jazz. Destes 22 estabelecimentos, 4 oferecem Cursos Superiores em Música, com especialização em jazz (ESJ), 7 são escolas não superiores dedicadas exclusivamente ao ensino do jazz (EEJ) e as restantes 14 são escolas de música com modelo de conservatório ou academia que possibilitam a frequência de um curso de jazz ou de disciplinas ligadas ao jazz (NEJ).

Na seguinte lista podemos ter um panorama mais exacto destes dados:

Escolas Superiores (ESJ)⁶⁸:

ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo – Porto

A funcionar desde 2006

Licenciatura em Música, variante Jazz e Mestrado em Música, Interpretação, especialização em Jazz

⁶⁸ Ordenadas por ordem de fundação. Ver respectivos planos de estudos no Anexo E.1.

UE – Universidade de Évora – Évora

A funcionar desde 2008

Licenciatura em Música, ramo de Jazz

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa – Lisboa

A funcionar desde 2008

Licenciatura em Música, variante Jazz e Mestrado em Música, especialização em Jazz

ULL – Universidade Lusíada de Lisboa – Lisboa

A funcionar desde 2009

Licenciatura em Jazz e Música Moderna

Escolas de jazz não superiores de ensino exclusivo de jazz (EEJ)⁶⁹

Escola de Jazz Luís Villas-Boas, Hot Clube de Portugal – Lisboa

A funcionar desde 1979

Duração do curso: 5 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: 142

Musicland, Escola de Jazz e Música Actual de Mafra – Mafra

A funcionar desde 1998

Duração do curso: 4 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: dados não fornecidos

Escola de Jazz do Barreiro – Barreiro

A funcionar desde 1999

Duração do curso: 5 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: dados não fornecidos

JB Jazz Clube – Lisboa

A funcionar desde 2001

Duração do curso: 3 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: 147

⁶⁹ Ordenadas por data de fundação. Ver respectivos planos de estudos em Anexo E.2.

Escola de Jazz e Música Moderna, Almada-Seixal – Corroios

A funcionar desde 2001

Duração do curso: 4 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: dados não fornecidos

Jazz ao Norte – Porto

A funcionar desde 2006

Duração do curso: 4 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: dados não fornecidos

Atelier de Jazz e Música Moderna do Algarve – Lagos

A funcionar desde: 2008

Duração do curso: 4 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: dados não fornecidos

Escolas de música que oferecem cursos ou disciplinas de jazz, mas não exclusivas de jazz (NEJ)⁷⁰

Academia de Amadores de Música – Lisboa

Curso Geral de Jazz

Academia de Música de Ançã – Coimbra

Curso Geral de Jazz

Conservatório – Escola das Artes – Eng.º Luís Peter Clode – Funchal, Madeira)

Curso Profissional de Jazz

Conservatório Nacional de Lisboa – Lisboa

Combo de Jazz

Conservatório de Palmela Sociedade Filarmónica Humanitária – Palmela

Disciplina de *Combo*

⁷⁰ Ordenadas alfabeticamente.

Conservatório Regional do Baixo Alentejo – Beja

História do Jazz

Escola das Artes de Sines – Sines

Curso Geral de Jazz

Escola Valentim de Carvalho – Lisboa

Curso Geral de Jazz

Flauta de Hamelin – Oficina de Artes – Braga

Curso Geral de Jazz

Oficina de Música de Aveiro – Aveiro

Curso Geral de Jazz

Sítio dos Sons – Coimbra

Curso Geral de Jazz

Perante os dados acima apresentados, podemos verificar que:

- 18,1% das escolas são ESJ
- 31,9% das escolas são EEJ;
- 50% das escolas são NEJ.

Por outro lado, podemos, também verificar que⁷¹:

- 63,7% do total das escolas se situa nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto;
- 36,3% do total das escolas se situa fora das regiões das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.

Das escolas nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto:

- 80% das escolas são ESJ ou EEJ;
- 20% das escolas são NEJ;

⁷¹ Ver dados em percentagens no gráfico em Anexo F.1.

Enquanto que:

- 22% das escolas que se situam fora das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto são ou ESJ ou EEJ;
- 78% das escolas que se situam fora das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto são NEJ.

Ou seja, observa-se uma incidência considerável das escolas de ensino superior ou de ensino exclusivo de jazz nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (80% do total de escolas) e uma incidência assinalável de escolas não superiores nem de ensino exclusivo de jazz fora dessas áreas metropolitanas (78% das NEJ).

Pode-se daqui concluir que a cidade pode potenciar o ensino superior ou exclusivo do jazz, enquanto que os meios fora dos grandes centros urbanos podem potenciar o ensino do jazz apenas em paralelo a outros modelos do ensino da música.

E esta poderá ser uma tendência a acentuar-se no futuro, pois, recordando os casos distintos da Escola de Jazz de Torres Vedras e do Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada de Lisboa, vê-se como o ensino exclusivo do jazz no meio interior rural foi preterido pela autarquia e o ensino superior de jazz numa cidade já servida por um curso superior público nessa área mostra indicadores de optimismo. Interessa, por isso mesmo, centrarmo-nos, neste momento, nos modelos organizacionais das escolas observadas neste estudo.

Por todos estes motivos, entende-se que a observação directa de uma escola não superior de jazz, de uma área metropolitana, nascida no advento da proliferação de escolas de jazz pelo país, nos anos 90, com um número substancial de alunos – a JBJazz – e de um curso superior de Jazz e Música Moderna, igualmente numa área metropolitana, nascida no investimento muito recente nessa área académica – a Universidade Lusíada de Lisboa – se justifica perante escolhas diversas de outro *corpus*.

TRADING FOURS

Capítulo III: Estudo de caso: duas escolas de jazz portuguesas

-

**Escola JBJazz e Curso de Jazz e Música Moderna
da Universidade Lusíada de Lisboa**

TRADING FOURS

Capítulo III: Estudo de caso: duas escolas de jazz portuguesas

-

Escola JBJazz e Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada de Lisboa

III. 1. Caracterização

Escola JBJazz

A Escola JBJazz situa-se no centro de Lisboa, na Rua Gonçalves Crespo, conta com um corpo docente de 34 professores e um corpo discente de 147 alunos. Nascida em 2001, resulta do investimento financeiro, pessoal e afectivo do proprietário, João Viegas, um apreciador de jazz e do ensino da música. Em 2002 contava com cerca de 10 professores para um total de pouco mais de 30 alunos e cresceu nos últimos oito anos até se tornar uma das maiores escolas de jazz do país. A escola oferece o Curso Geral de Jazz e o Curso Livre de Instrumento⁷². Nas últimas quatro edições da Festa do Jazz, venceu prémios de reconhecimento pelo trabalho do *combo* e de alguns dos seus alunos solistas. A escola é privada e não possui qualquer apoio financeiro público. Prepara, neste momento, uma proposta conjunta com a Escola Secundária Camões, a apresentar ao Ministério da Educação, para a criação de um Curso Profissional de Jazz.

Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada de Lisboa

O Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada de Lisboa (CJMM-ULL) nasceu no presente ano lectivo (2009/2010) e conta com um total de 12 professores para um total

⁷² O Curso Geral de Jazz é constituído por um ciclo de três anos, com um preparatório e outro complementar, enquanto que o Curso Livre de Instrumento contempla apenas a disciplina de Instrumento.

de 27 alunos. Funciona nas instalações da Universidade Lusíada de Lisboa, na Rua da Junqueira, num pólo próprio. Nasceu da proposta do actual Coordenador, Prof. Doutor Ricardo Pinheiro.

III. 2. Modelos organizacionais

III. 2.1. Aspectos gerais

As duas instituições aqui observadas correspondem a graus de ensino diferentes – superior e não superior – logo, cada uma obedece a um modelo organizacional distinto. Observou-se que o CJMM-ULL se organiza num modelo próprio de curso integrado numa universidade, ou seja, é um dos vários cursos leccionados num mesmo pólo universitário. Desta forma, a dinâmica relacional de alunos com a instituição é visivelmente mais formal do que aquela que encontramos na JBJazz. Na ULL, os espaços reservados aos serviços administrativos, por exemplo, são fisicamente distantes das instalações onde decorrem as aulas – cerca de 400 metros – enquanto que na JBJazz a secretaria funciona à entrada das instalações da escola. Da mesma forma, existe um peso burocrático superior na ULL, em comparação com a JBJazz. Pode-se, por isso, concluir que o CJMM-ULL obedece a um modelo organizacional formal de curso integrado em universidade, enquanto que a JBJazz funciona numa lógica mais informal de empresa familiar – as funcionárias dos serviços administrativos são familiares do Director.

III. 2.2. Professores

Os professores que constituem o corpo docente da JBJazz são, na sua totalidade, músicos práticos e, na sua maioria, professores noutras escolas de jazz, superiores e não superiores. A carga horária média para cada professor é de 6 horas lectivas semanais, num espectro que abarca os casos de horário mínimo de 3 e máximo de 14 horas semanais. O Corpo Docente é relativamente estável, pois, dos 28 professores, apenas 4 leccionam na escola há menos de três

anos. Do total de professores, 1 é ex-aluno da escola, 6 frequentam um curso superior de jazz e 5 são recém-licenciados há menos de dois anos, 9 possuem grau superior académico em Música (licenciatura e/ou mestrado) e 7 possuem grau académico equivalente a bacharelato⁷³.

O corpo docente do CJMM-ULL é constituído por 2 doutorados, 2 mestrados, 5 licenciados e 3 não licenciados. Destes, 2 não leccionam noutra estabelecimento e os restantes 10 leccionam no ensino superior e/ou não superior.

III. 2.3. Alunos

Os alunos que frequentam a JBJazz são, na sua larga maioria, moradores na área metropolitana de Lisboa, residindo cerca de ¼ a mais de 30 kms da escola. São, também na sua ampla maioria, estudantes universitários de outros cursos que não Música e que fazem música como actividade paralela. Dos 147, 49 frequentam o Curso Livre de Instrumento. Dos 98 que frequentam o Curso Geral de Jazz, 41 frequentam o Ano Preparatório, 32 o 1º Ano, 19 o 2º Ano e 6 o 3º Ano⁷⁴. O decréscimo do número de alunos no 3º Ano prende-se com a abertura recente dos cursos superiores de jazz em Lisboa, a que se candidataram vários dos alunos que concluíram o 2º Ano no último ano lectivo. Nos inquéritos feitos aos alunos da JBJazz, cerca de 50% apontaram a qualidade do ensino como principal motivação para escolha desta escola, enquanto que 25% indicaram o aconselhamento de professores, 15% o “custo acessível” das propinas e os restantes 10% declararam outros motivos.

Os 27 alunos que frequentam o CJMM-ULL moram, maioritariamente na área metropolitana de Lisboa, embora haja o caso de um aluno que provém da Madeira e que se estabeleceu em Lisboa para frequentar o curso. Cerca de ¾ têm o 12º ano e ¼ são licenciados em diversas áreas – dos quais, na sua maioria, são licenciados no ensino da música. Nos inquéritos feitos aos alunos, 50% declararam que a principal motivação é a localização e a facilidade de acessos, 25% o aconselhamento de professores e 25% o facto de não terem entrado na Escola Superior de Música de Lisboa.

⁷³ Ver dados em percentagens no gráfico em Anexo F.2.

⁷⁴ Ver dados em percentagens no gráfico em Anexo F.3.

Pode concluir-se destes dados que, para o universo de alunos da JBJazz, aprender e fazer jazz é, maioritariamente, uma actividade recreativa paralela às suas profissões e/ou actividades académicas. O que leva, então, os alunos à escola se, na maior parte dos casos, a sua vocação está definida? O que justifica o investimento semanal horário de cerca de 10 horas – 5 horas de aulas semanais a que são acrescidas, pelo menos, outras tantas de estudo? O que os motiva se não há, desse investimento, a obtenção de qualquer grau académico? Porque sentem os alunos do CJMM-ULL já licenciados no ensino da música a procurar outra licenciatura num sistema diferente de ensino – no ensino do jazz? Porque se verifica esta adesão crescente – em número de alunos e escolas de jazz pelo país – a este grupo/rede musical?

Aprender e fazer jazz é uma forma de realização pessoal e social, uma espécie de “second life” que realiza as pessoas, as integra e organiza num grupo e que lhes permite desenvolver uma actividade musical. Este conjunto de elementos e comportamentos revela-se duma evidente relevância social que o Ministério da Educação não admite e uma óbvia resposta às questões que o Relatório de Domingos Fernandes (2007: 45) não responde, pois, como aí se observa, também há alunos no Conservatório que o frequentam pelas mesmas razões.

III. 3. Currículos

Os critérios que regeram a criação dos currículos – programas, planos de estudo e carga horária – são próximos em ambas as instituições. Há, da parte das duas direcções, uma preocupação substancial com a formação integral do aluno, quer com a dimensão técnica – o domínio do instrumento da teoria e da prática musical –, quer com a dimensão humana – as suas competências enquanto profissional de música e cidadão.

Nesse sentido, a aposta nas Ciências Humanas e nas disciplinas técnicas no currículo de estudos do CJMM-ULL podem resultar num conjunto de ferramentas que os alunos terão ao seu dispor, na sua vida profissional, em diversas áreas profissionais – que não apenas enquanto músicos práticos –, alargando assim o leque das suas opções e valências profissionais.

Relativamente à composição disciplinar do curso, o Director Pedagógico do CJMM-ULL aponta como modelos inspiradores os da Berklee College of Music, de Boston, e da The New

School for Jazz and Contemporary Music, de Nova Iorque, entre outros. Foi ainda tida em conta a realidade das outras universidades no país a oferecer cursos superiores de jazz, a realidade da universidade em que o curso se insere – Lusíada – e o objectivo de se obter dos formandos “um bom músico, com capacidade de se expressar e com sentido crítico”, o que se veio a traduzir na já referida aposta na área das Ciências Humanas, como uma mais valia desta universidade.

Tratando-se de um curso superior, o plano de estudos do CJMM-ULL comporta 36 disciplinas, distribuídas por 6 cadeiras em cada semestre, combinadas numa carga horária de 15 horas semanais, como podemos ver no esquema a seguir representado:

1º Ano

Unidade curricular	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		ECTS
			Total	Contacto	
Instrumento principal I	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Formação auditiva I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Harmonia I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Classe de conjunto I	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
História do jazz I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Psicologia da arte e expressividade	PA	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Instrumento principal II	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Formação auditiva II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Harmonia II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Classe de conjunto II	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
História do jazz II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Introdução ao estudo do som	CCom	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6

2º Ano

Unidade curricular	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		ECTS
			Total	Contacto	
Instrumento principal III	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Formação auditiva III	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Harmonia III	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Classe de conjunto III	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Etnomusicologia e culturas musicais do mundo	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Técnicas áudio	CCom	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Instrumento principal IV	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Formação auditiva IV	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Harmonia IV	Mus	Sem.	160	30 (TP)	6
Classe de conjunto IV	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Introdução ao estudo de música popular	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Introdução à história da arte	His	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6

3º Ano

Unidade curricular	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		ECTS
			Total	Contacto	
Instrumento principal V	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Técnicas de improvisação I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
História da cultura portuguesa	His	Sem.	88	30 (TP)	3
Classe de conjunto V	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
História da música ocidental I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Análise e técnicas de composição I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Instrumento principal VI	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Técnicas de improvisação II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Ética e deontologia profissional	CCo	Sem.	88	30 (TP)	3
Classe de conjunto VI	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
História da música ocidental II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Análise e técnicas de composição II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6

Pode observar-se que há uma carga horária crescente, ao longo do percurso académico do aluno, para as disciplinas de Ciências Humanas⁷⁵ – no primeiro ano 1 (Psicologia da Arte e Expressividade), no segundo ano 3 (Etnomusicologia e Culturas Musicais do Mundo, Introdução ao Estudo de Música Popular e Introdução à História da Arte) e no terceiro ano 4 (História da Cultura Portuguesa, História da Música Ocidental I e II, Ética e Deontologia Profissional) – enquanto que a presença de disciplinas técnicas se dá apenas no primeiro e segundo ano (Introdução ao Estudo do Som e Técnicas Áudio, respectivamente). Esta distribuição disciplinar pelo plano de estudo parece acentuar as expectativas do Director Pedagógico relativamente à formação integral dos alunos. Da mesma forma que denota uma preocupação com a idiossincrasia portuguesa do curso, com a inserção da disciplina de História da Cultura Portuguesa, insere o estudo do jazz num âmbito multiculturalista musical, de que o jazz é apenas parte, com as disciplinas de Etnomusicologia e Culturas Musicais do Mundo, Introdução ao Estudo de Música Popular e História da Música Ocidental I e II, e oferece ainda uma disciplina que obriga os alunos a reflectirem sobre a actividade de músico na sua dimensão social e moral: Ética e Deontologia Profissional.

⁷⁵ Fora do âmbito do estudo específico do jazz, pelo que exceptuámos a disciplina de História do Jazz I e II.

Na JBJazz, a preocupação com uma formação integral dos seus alunos, que não apenas técnica, está patente, sobretudo, nas actividades extra-curriculares a que estes são chamados a participar: as reuniões gerais de alunos, as representações da escola em concertos, as iniciativas humanitárias, etc. Contudo, o plano de estudos desta escola privilegia uma aprendizagem profissionalizante, pois dá primazia, no peso da avaliação, às disciplinas práticas – Instrumento e *Combo* – e na carga horária, às disciplinas teóricas – Formação Musical, Harmonia e Improvisação, Treino Auditivo, História do Jazz e Análise Musical.

O primeiro programa do Curso Geral de Jazz foi criado em 2001, pelo Director Pedagógico de então, José Soares, e entretanto revisto pela nova Direcção Pedagógica, primeiro em 2005, depois em 2009. O primeiro programa baseou-se naquele praticado pela Escola de Jazz do Hot Clube e adaptado à realidade de uma escola que tinha como objectivo, na altura, a formação de músicos em horário pós-laboral. Quando a nova Direcção Pedagógica assumiu funções, em 2004, o objectivo tornou-se fazer crescer a escola em número de alunos, na oferta de disciplinas, na qualidade e quantidade dos professores que constituem o corpo docente e no grau de exigência de ensino. Nesse sentido, reuniram-se os professores das várias disciplinas e elaborou-se um programa geral, com linhas orientadoras elaboradas em conjunto. Em 2009, concluiu o ciclo de estudos deste programa o primeiro grupo de alunos e foi feita uma análise global dos programas, da sua aplicabilidade e da sua eficácia. Para isso, o professor Nuno Ferreira⁷⁶ foi encarregue de elaborar um estudo que levou à reformulação do programa. Este estudo constituiu-se em três fases: questionários aos alunos e professores (auscultação e diagnóstico de expectativas do corpo discente e docente perante o programa vigente), reuniões gerais de professores por disciplinas e elaboração do programa.

Privilegiou-se, neste mais recente programa, uma formação com sólidas bases teóricas musicais, acrescentando-se as disciplinas de Treino Auditivo a partir do 1º Ano e prolongando-se a disciplina de Formação Musical – até aí apenas para o Ano Preparatório – até ao 3º Ano.

O Curso Geral de Jazz da JBJazz é constituído por um ciclo de estudos de três anos, porém, considerou-se que deveria existir um Ano Preparatório, com o fim de preparar os alunos que pretendem ingressar no 1º Ano, mas que ainda não detêm nem conhecimentos teóricos nem um

⁷⁶ Membro do corpo docente da JBJazz, nas disciplinas de Harmonia e Improvisação, *Combo* e Instrumento, e Director Pedagógico da ESMAE. A escolha deste docente prendeu-se com o facto de leccionar disciplinas práticas e teóricas e, por isso, ter conhecimento e experiência nas duas áreas do curso, para além dos seus reconhecidos méritos enquanto pedagogo.

nível de competências enquanto instrumentistas suficientes para o fazer. Da mesma forma, foi criado um ano suplementar – Ano de Especialização – destinado aos alunos que desejam ingressar num curso superior de jazz e que consideram importante um ano preparativo. Este Ano de Especialização oferece um conjunto de seis disciplinas que pretendem contemplar várias dimensões da prática profissional de um músico de jazz, pois alia às competências teóricas (História do Jazz Avançada), as aptidões práticas (Instrumento), as teórico-práticas (Composição/Arranjo para Orquestra), as técnicas (Trabalho em Estúdio/Palco) e aquelas que lhe são complementares (Expressão Corporal e Agenciamento/Gestão da Carreira).

Ano Preparatório

Disciplina	Âmbito	Tipo	Tempos semanais
Formação Musical I	Teórica	Anual	1h
História do jazz	Teórica	Anual	1h
Instrumento I	Prática	Anual	1h

1º Ano

Disciplina	Âmbito	Tipo	Tempos semanais
Combo I	Prática	Anual	1h
Formação Musical II	Teórica	Anual	1h
Harmonia e Improvisação I	Teórica	Anual	1h
Instrumento II	Prática	Anual	1h
Treino Auditivo I	Teórica	Anual	1h

2º Ano

Disciplina	Âmbito	Tipo	Tempos semanais
Combo II	Prática	Anual	1h
Formação Musical III	Teórica	Anual	1h
Harmonia e Improvisação II	Teórica	Anual	1h
Instrumento III	Prática	Anual	1h
Treino Auditivo II	Teórica	Anual	1h

3º Ano

Disciplina	Âmbito	Tipo	Tempos semanais
Análise Musical	Teórica	Anual	1h
Combo III	Prática	Anual	1h30m
Harmonia e Improvisação III	Teórica	Anual	1h
Instrumento IV	Prática	Anual	1h
Treino Auditivo III	Teórica	Anual	1h

Ano de Especialização

Disciplina	Âmbito	Tipo	Tempos semanais
Agenciamento/Gestão de carreira	Teó/Prat.	Sem.	1h
Composição/Arranjo para orquestra	Teó/Prat.	Sem.	1h
Expressão corporal	Prática	Sem.	1h
História do jazz avançada	Teórica	Sem.	1h
Instrumento	Prática	Sem.	1h
Trabalho em estúdio/palco	Teó/Prat.	Sem.	1h

O programa do Curso Geral de Jazz foi elaborado com base nos modelos da Berklee College of Music e da The New School for Jazz and Contemporary Music – tal como o do CJMM-ULL – por se considerar que são as referências máximas e mais consensuais na pedagogia do jazz, tanto a nível nacional como internacional. Uma vez que o curso pretende tornar-se Curso Profissional, reconhecido como tal pelo Ministério da Educação, o programa foi elaborado tendo como eixo-central a disciplina de *Combo*, dando-lhe um peso superior na avaliação do aluno – 60% na média das classificações do aluno – pois considerou-se que nesta disciplina todas as valências das restantes disciplinas são exigidas e colocadas em prática.

III. 4. Hierarquia

Nas duas escolas observadas neste estudo, a organização hierárquica é feita de forma semelhante. Temos, no topo da hierarquia pedagógica, um Director Pedagógico, que tem por função gerir o corpo docente, delegar a elaboração dos programas das várias disciplinas, gerir a

transdisciplinaridade, observar a boa gestão dos programas, decidir com o corpo docente os critérios de avaliação e observar o seu bom cumprimento. Cabe, também, ao Director Pedagógico, a iniciativa, a gestão e direcção do trabalho de promoção da escola no exterior, de que são exemplos os *workshops*, os concertos de alunos e os protocolos de parceria assinados com outras instituições. Subordinados deste serviço estão os professores das várias disciplinas – o corpo docente – que fazem a gestão do programa da sua disciplina, asseguram que se esteja a cumprir o trabalho transdisciplinar e avaliam os alunos.

Existe, nas duas instituições, uma relação construtiva e aberta entre direcção pedagógica e corpo docente. Na ULL, os professores contactados expressam satisfação por sentirem uma “grande autonomia” na elaboração e na gestão dos programas das suas disciplinas. Este “respeito” da direcção pedagógica pela autonomia e competência pedagógica dos professores acentua a auto-confiança destes e um recíproco sentido de autoridade e o espírito de entreajuda na criação de um curso tão recente quanto – à data deste trabalho – um semestre.

Na JBJazz, os professores reúnem-se em grupos disciplinares – por disciplinas práticas e teóricas – duas vezes por período e em reunião geral de professores uma vez por período. Estas reuniões têm como ordem de trabalhos a avaliação da gestão dos programas – a homogeneidade intra e interdisciplinar dessa gestão e a observação de possíveis correcções de planeamento –, o diagnóstico de casos de alunos com dificuldades na sua progressão e a sugestão de estratégias de melhoramento da prática pedagógica. Os professores abordados neste estudo manifestaram “uma grande abertura” por parte da direcção pedagógica e “espírito de equipa” entre o corpo docente. O facto de os alunos reunirem com a direcção regularmente e expressarem, na primeira pessoa, as suas expectativas, críticas e sugestões é também valorizado.

III. 5. Elementos mediadores de hierarquia entre corpo docente

Poderíamos estabelecer uma escala decrescente nos elementos mediadores de hierarquia entre corpo docente referidos pelos professores abordados nesta investigação:

1. Carreira e prestígio;
2. Experiência de ensino;

3. Antiguidade no ensino;
4. Grau académico.

Em ambas as instituições, a hierarquia entre os elementos do corpo docente estabelece-se, sobretudo, pelo reconhecimento pela carreira e prestígio do professor enquanto músico prático⁷⁷. A experiência prática de palco e de interacção com outros músicos, alguns deles reverenciados, é considerada uma mais valia e um manancial de conhecimento insubstituível por outras competências do professor.

Da mesma forma, é particularmente reconhecida a experiência de ensino e as referências que o professor traz consigo – especialmente pelas direcções pedagógicas –, através dos alunos que formou, das opiniões dos colegas e das direcções pedagógicas de outras instituições. Ou seja, são levadas em causa as instituições onde o professor leccionou e os músicos profissionais que formou.

A antiguidade no ramo do ensino é outro factor referido nas conversas tidas com os professores das duas instituições. Vimos anteriormente como a carreira de um músico é repetidamente reavaliada em cada performance⁷⁸. Ora, o mesmo parece aplicar-se ao ensino do jazz. O facto de um professor se manter no ensino durante um número considerável de anos, acompanhando as mudanças tão frequentes e subtis de tendências estéticas numa tradição musical tão dinâmica como é o jazz, é considerado um valor notável e sinónimo de qualidade de ensino.

Por fim, o grau académico é, embora escassamente, também referido. A oferta de licenciaturas em jazz é muito recente no nosso país⁷⁹ e os professores mais antigos que as buscaram no estrangeiro são primeiramente avaliados pelo seu desempenho, enquanto músicos, ao vivo, mais que pelo seu grau académico.

⁷⁷ Tal como o já observado, no universo mais lato da comunidade de músicos e ouvintes de jazz, no subcapítulo II.1.2. Hierarquização.

⁷⁸ Cf. subcapítulo II.1.2. Hierarquização.

⁷⁹ Em Portugal, a primeira licenciatura em jazz remonta a apenas 2006, de onde estão a sair os primeiros formados no presente ano. Nos anos 90, alguns alunos da escola de Jazz do Hot Clube obtiveram bolsas de estudo para ingressar em escolas nos EUA (nomeadamente a The New School for Jazz and Contemporary Music, em Nova Iorque, e a Berklee College of Music, em Boston), tal como outros o fizeram por iniciativa própria. Outros ainda, optaram, sobretudo por razões financeiras, por ingressar em escolas superiores de jazz europeias (designadamente em Londres e Amesterdão).

Ora, nesse sentido, o ensino do jazz poderá representar, também neste campo, uma visão e uma declaração velada de princípio anti-académico alternativa à dominante de valorização do grau académico.

III. 6. Elementos mediadores de hierarquia entre alunos

Os valores mediadores da hierarquia entre alunos são em muito coincidentes com os que se observam entre o corpo docente. Isto é, valoriza-se o facto de um aluno ter maior experiência enquanto músico, mais anos de estudos, a importância das escolas por onde passou anteriormente e, sobretudo, os professores de referência com quem estudou. Contudo, e tal como também se observa entre o corpo docente – e na comunidade jazzística – é determinante a sua prestação em palco.

A avaliação das prestações dá-se, mais frequentemente, nas *jam sessions* em que os alunos participam, quer sejam fomentadas pela própria escola, quer em locais externos ao espaço-escola – como clubes de jazz ou, mesmo, em casas de alunos. Esta avaliação valoriza o conhecimento que o aluno tem do repertório jazzístico, as suas capacidades técnicas enquanto executante e improvisador, mas também a sua capacidade, em casos escassos, de inovar a tradição, conseguindo sugerir arranjos originais para o *corpus* de *standards* ou revelando uma linguagem musical mais amadurecida e que incorpora marcas e características de outras tradições musicais: revelar, enfim, estar a construir uma voz própria, de uma identidade enquanto músico.

A JBJazz dinamiza regularmente *jam sessions* de alunos, que são consideravelmente participadas, não só pelos alunos da escola, como pelos professores e assistidas por amigos e familiares dos alunos. Verificou-se que partilhar o palco com um professor é visto como sinal de um estatuto e responsabilidade superior para os alunos. Nas manhãs seguintes a estas sessões, os alunos exibem fotografias e textos alusivos ao momento nos seus blogues e páginas pessoais da comunidade virtual *facebook*⁸⁰ como uma espécie de troféu e de reconhecimento de mérito.

⁸⁰ Ver exemplos em Anexo G.1.

No mesmo sentido, o facto de se ser preferido ou preterido pela escola para a representar enquanto músico em concerto⁸¹ é visto como determinante na avaliação que os alunos fazem entre si. Embora esta tarefa seja geralmente reservada aos alunos finalistas do curso – no caso da JBJazz – é vista, pelos restantes alunos, como uma espécie de distinção da direcção pedagógica e do corpo docente e um reconhecimento oficial do talento do aluno. De igual forma, alguns alunos manifestam a sua frustração por não se verem eleitos para representar a escola nestes momentos, o que resulta ou em acusações de injustiça nas escolhas ou, mais frequente, numa reavaliação do talento próprio.

O reconhecimento último parece ser, das conversas tidas com os alunos, o convite de um professor para tocar num concerto seu. Para além de ser uma situação extremamente rara, é um momento de verdadeira iniciação na carreira de um músico de jazz: partilhar, com estatuto igual de músico pleno, o palco com um dos seus mestres. Há o exemplo do aluno da JBJazz João Barradas, acordeonista, que passou de um aluno pouco popular (não só pelo facto do seu instrumento ser pouco característico na tradição jazzística, mas também pelo seu carácter tímido) para um dos mais apreciados e respeitados pelos colegas, depois de ter sido convidado pelo guitarrista e professor da escola Pedro Madaleno para fazer consigo uma série de concertos no palco do Hot Clube. Nas palavras de alguns dos seus colegas, o João é, agora, “um bicho”⁸².

Desta forma, poderíamos dispor por ordem decrescente os elementos mediadores de hierarquia observados entre alunos:

1. Trabalho profissional com professores;
2. Preferência/preterência da escola para a representar;
3. Prestação em *jam sessions*;
4. Experiência enquanto músico;
5. Professores de referência no seu percurso académico;
6. Prestígio das escolas frequentadas anteriormente.

⁸¹ Mormente na Festa do Jazz, mas também outros eventos de parceria entre as escolas e outras instituições, em que há uma actuação de um grupo de alunos a representar a escola, como a comemoração dos 100 Anos da República/100 Anos do Jazz, organizada pela Escola Secundária Camões e a JBJazz. A Universidade Lusíada, por ter começado a sua actividade este ano, ainda não teve, à data, a escola representada na Festa do Jazz, mas tem feito algumas apresentações dos trabalhos dos alunos no espaço da própria Universidade.

⁸² Conceito émico da comunidade jazzística. Elogio geralmente dirigido a um músico com talento e características técnicas admiráveis e difíceis de suplantar pelos seus pares.

O que se observa, tanto nos elementos mediadores de hierarquia entre corpo docente, como nos mediadores de hierarquia entre alunos é que são uma espécie de processo de iniciação no código de valores da comunidade jazzística. Ao ingressar numa escola de jazz, um aluno é imerso neste código de valores e, gradualmente, vai avaliando o seu talento e o dos outros. Relevante neste código de valores é a circunstância de o factor académico ser menos valorizado que outras valências que se prendem com a prática – tanto musical como pedagógica.

III. 7. Relação professor-aluno

De entre as várias disciplinas que constituem os currículos dos alunos de ambas as instituições, a relação mais próxima entre professor e aluno é aquela que se dá na disciplina de instrumento. Esta observação é reforçada com as respostas dadas pelos alunos nos inquéritos efectuados, pois, todos os inquiridos em ambas as instituições, à questão aberta “Quais as disciplinas que considera mais importantes na sua aprendizagem?”, respondem invariavelmente em primeiro lugar “Instrumento”.

Tratando-se de aulas individuais, é um momento de maior proximidade e em que se centra a atenção no aluno. O professor de instrumento conhece intimamente as dificuldades do aluno, as suas capacidades enquanto executante, o investimento que faz no estudo da música e, por essa intimidade, o seu contexto social, familiar, financeiro e pessoal. É, na maior parte dos casos, o professor de instrumento que chama a atenção da direcção pedagógica para determinadas situações em que o percurso académico do aluno pode estar em risco, pelos mais diversos motivos.

Enquanto que no CJMM-ULL o número de alunos – 27 – permite uma relação próxima e directa entre o Director Pedagógico e o aluno, na JBJazz, com 147 alunos, o Director Pedagógico convoca regularmente os professores de instrumento para fazer uma avaliação de casos de alunos em risco. É, geralmente, o professor de instrumento quem sabe se os motivos pelos quais um aluno falta, chega atrasado ou dá sinais de querer desistir são de ordem financeira, pessoal, familiar, emotiva, de integração na escola ou por razões profissionais.

É, igualmente, ao professor de instrumento que os alunos mais recorrem, para auxílio nas outras disciplinas. Mais uma vez, por se tratar de um ensino individualizado, o aluno dispõe de tempo e atenção suficiente para questionar o professor sobre dificuldades que sente nas mais diversas áreas – quer nas disciplinas de conjunto, quer, mesmo, no seu percurso pessoal e no investimento que está ou não a fazer na sua carreira.

Tal como observa, também, Kingsbury: “The idea of musical “potencial” is wedded to an implicit idea that musical experience is not so much social as intrapersonal.” (1988:63)

Esta proximidade proporciona um respeito extra do aluno por esta figura. Nas conversas tidas com os alunos, estes destacam, das características dos vários professores, as suas competências enquanto músicos, mas também, no caso dos professores de instrumento, a sua dimensão humana.

Outro aspecto abundantemente referido é o respeito pela carreira do professor e pela sua docência. Um professor com anos de carreira e membro de uma linhagem respeitável de músicos de jazz é mais escolhido do que os restantes. Da mesma forma, um professor referido pelos seus ex-alunos como um bom pedagogo é preferido.

Parece, ainda, haver uma diferenciação: enquanto que para a disciplina de instrumento os alunos procuram preferencialmente “bons músicos”, para as disciplinas de teoria a preferência recai naqueles que são referidos como “bons professores”. Ora, tal como vimos no subcapítulo anterior, parece haver uma clara distinção entre a actividade que se dedica à prática – os músicos – daquela que se dedica à especulação – os professores.

III. 8. Tutoria

Embora não haja um sistema de tutoria instituído em qualquer das duas instituições, como acabámos de ver, o professor de instrumento – no caso da JBJazz – e o Director Pedagógico – no CJMM-ULL – desempenham, informal e espontaneamente, esse papel. No CJMM-ULL, o Director Pedagógico acompanha o percurso académico dos alunos e fomenta frequentemente o estudo de instrumento e conjunto extra aula nas instalações da Universidade.

O facto de, tanto numa como noutra instituição, existir esta figura não oficial de tutor, proporciona uma maior envolvimento dos alunos na escola. Por outro lado, e sobretudo no caso dos professores de instrumento, verifica-se um certo mimetismo dos alunos nos seus processos de construção da identidade musical. É frequente verificar-se que determinado aluno improvisa com uma voz próxima da do seu professor de instrumento. Este facto é valorizado, tanto na sua fase de aprendizagem como, depois, na sua voz mais autónoma.

Nenhum dos dois estabelecimentos prevê a criação institucional desta figura – ao contrário do que acontece, por exemplo, em escolas superiores de jazz nos EUA e na Europa – mas em ambas se discute essa possibilidade.

III. 9. Prática pedagógica

Como observámos já, na JBJazz o corpo docente é relativamente estável e esta estabilidade permitiu que a escola crescesse e amadurecesse o seu projecto educativo e a sua identidade. Em nove anos de actividade, o programa foi revisto duas vezes, com ajustes sugeridos por professores e alunos, em reuniões periódicas, no final de cada período lectivo. O facto de se manter um corpo docente estável permitiu que houvesse tempo para que os professores, na sua prática pedagógica, observassem a aplicação dos programas, colocassem hipóteses de alterações e que estes fossem reestruturados. A identidade pedagógica da JBJazz foi sendo construída com base na responsabilização de todos – professores e alunos – no processo de concretização dos objectivos dos programas, porque construídos por todos.

As características privilegiadas da prática pedagógica no CJMM-ULL destacadas por Ricardo Pinheiro são a “proximidade” entre professor e aluno, a “exigência” para com os alunos e a “disponibilidade” dos professores. O CJMM-ULL nasceu no presente ano lectivo e a sua identidade é projectada, ainda, num conjunto de objectivos a concretizar ao longo dos anos. O facto do curso contemplar não só o jazz, mas outras formas de música moderna (como a *pop* e o *rock*), bem como apostar numa formação que engloba a área das Ciências Humanas, torna-o distinto dos outros cursos superiores de jazz.

As expectativas de uma e outra instituição são, por isso, diferentes. Enquanto que na JBJazz se espera que um número significativo de alunos ingresse no ensino superior de jazz e inicie a sua actividade como músicos profissionais no final dos três anos do Curso Geral de Jazz, as expectativas da ULL prendem-se com uma popularidade crescente do Curso, um reconhecimento cada vez maior pelos outros agentes do ensino do jazz em Portugal e por ver os seus alunos formados dentro de três anos, tocando profissionalmente e/ou seguindo carreira académica na área.

A avaliação da prática pedagógica das duas instituições faz-se, em grande parte, portanto, da mesma forma que alunos entre si e professores entre si avaliam a sua hierarquia: a partir da avaliação do talento e da performance de alunos formados na instituição e dos professores que lá trabalham.

Mas esta avaliação faz-se também na gestão das expectativas dos alunos face aos objectivos que vão conseguindo atingir. Nos inquéritos feitos aos alunos do CJMM-ULL, os inquiridos consideram unanimemente o seu nível performativo/técnico como “Razoável”, dentro do conjunto de opções fechadas “Iniciado”, “Razoável”, “Bom”, “Muito Bom”. Ora, esta unanimidade pode manifestar, por um lado, uma certa reserva na auto-avaliação perante o investigador, como, por outro lado, a falta ainda de avaliação da instituição à época dos inquéritos, pois estes foram efectuados antes do primeiro momento formal de avaliação – os exames do final de primeiro semestre. Não obstante, esta unanimidade no nível auto-avaliativo dos alunos parece um ser sinal óbvio de que a avaliação que cada um faz da sua performance está fortemente dependente da avaliação que a escola dela faz⁸³.

Esta teoria encontrou uma forte sustentação, quando, na mesma questão, “Em que nível performativo/técnico se situa?”, perante o mesmo conjunto de opções fechadas, os alunos da JBJazz responderam diversamente, de acordo com as classificações que obtiveram no final do primeiro período na disciplina de Instrumento.

Mais – quando questionados, em resposta aberta, sobre as competências que não são avaliadas directamente, como “Quais as suas melhores qualidades enquanto estudante do curso?” e “Quais as suas maiores dificuldades enquanto estudante do curso?”, os alunos de ambas as

⁸³ A este propósito, Kingsbury, em *Music; Talent & Performance*, tece reflexões relevantes sobre a importância que o reconhecimento social, sobretudo dos professores, tem na auto-avaliação do talento de cada aluno e, consequentemente, na formação da sua identidade. (1988: 73-74).

escolas dão respostas extremamente específicas, como, para a primeira pergunta “Bom senso e persistência”, “Tento estudar o mais possível”, “Assiduidade e realização dos TPC” e “Interesse”, ou como, para a segunda questão, “Tempo e aproveitamento do tempo metodicamente”, “Formação auditiva” e “Concentração”.

Mais ainda – esta auto-avaliação é mediada pelas expectativas que os alunos revelam perante a escola, ou seja, quando questionados sobre as expectativas perante o curso nas questões “O que espera/esperava encontrar no curso que frequenta?” e “O que espera atingir pessoal e profissionalmente com a conclusão do curso?”, os alunos respondem de acordo com a sua auto-avaliação. O aluno que apontou como sua melhor qualidade a “persistência” afirma que encontrou “O que esperava, muito trabalho”, outro que apontou como suas maiores dificuldades “Tempo e aproveitamento do tempo metodicamente” afirma que espera atingir profissionalmente uma “Maior competência e responsabilidade profissional”.

O que se pode concluir, portanto, é que a avaliação da prática pedagógica é feita dois níveis: aquela que é feita pelos professores e aquela que é feita pelos alunos. Em ambas, o resultado é da gestão das expectativas face aos resultados. No caso dos professores, é vital a gestão dos programas para uma optimização dos resultados dos alunos dentro e fora da escola, no caso dos alunos a avaliação da prática pedagógica da instituição é medida pelo equilíbrio entre as competências que cada um considera ter e as expectativas que cada um espera atingir.

III. 10. Avaliação

Primeiramente, devemos definir dois eixos de avaliação: a avaliação que a comunidade jazzística faz da instituição e a avaliação que a instituição faz dos alunos. Uma e outra estão, como vamos ver, intimamente ligadas e são interdependentes. A avaliação das escolas passa, em grande medida, pela avaliação que a comunidade jazzística faz dos desempenhos dos alunos. A avaliação que a instituição faz dos alunos assenta no grau de exigência e nas expectativas que aponta para si mesma. Começemos, por isso, pela avaliação que as instituições fazem dos alunos.

Nas duas instituições, a avaliação do aluno começa no momento das audições⁸⁴. Em ambas foi referida que a competência mais importante num aluno é a sua predisposição para a aprendizagem. Contudo, dá-se primazia aos alunos com alguma experiência profissional na música e/ou com conhecimentos teóricos consistentes (por exemplo, leitura de pauta à primeira vista e noções de harmonia). Alguns professores da JBJazz comentaram que, em anos anteriores, alguns casos de discrepância entre o nível performativo do aluno e o seu conhecimento musical teórico criaram algumas discussões entre os membros do júri avaliador nas audições da escola. Este júri, que era constituído por um professor do instrumento do aluno proponente e por outros dois de instrumentos diferentes, em algumas das situações em que se observava esta discrepância, optou por ajuizar positivamente o ingresso do aluno com maior experiência de palco, enquanto que noutros casos optou favoravelmente pelos alunos com maiores conhecimentos teóricos. Regra geral, os professores de instrumentos melódicos (voz, trompete, saxofone, trombone) mostraram-se mais inclinados a admitir os alunos com maiores conhecimentos teóricos, independentemente da sua experiência musical, enquanto que os professores dos instrumentos que constituem as secções rítmicas – os harmónicos (guitarra e piano) e os rítmicos (bateria e percussão), para além do baixo – revelaram-se mais favoráveis à admissão dos alunos com maior experiência performativa. Esta heterogeneidade criava problemas no cumprimento de objectivos comuns em cada nível de ensino. Assim, optou-se por constituir o júri com um professor responsável por fazer uma pequena entrevista ao aluno na audição, procurando entender quais as suas expectativas face à escola e dois outros centrados na performance do aluno e nos seus conhecimentos teóricos. Observou-se uma maior homogeneidade no nível dos alunos que ingressaram no último ano na escola. No CJMM-ULL, para além dos exames de admissão ao ensino superior, o candidato foi também entrevistado e avaliado por um professor do instrumento.

Outro momento importante na avaliação que as instituições fazem dos seus alunos é o período de exames das várias disciplinas. Neste, em ambas as instituições, a mediação entre talento e performance coloca-se como elemento preponderante no acto avaliativo: o potencial que o aluno manifesta e a performance que obtém são, na maior parte dos casos, discrepantes. A

⁸⁴ No caso do CJMM-ULL, há, por se tratar de um curso superior, requisitos académicos tidos em conta que ultrapassam as competências musicais, como a conclusão do 12º ano do ensino secundário e a nota do Exame Nacional numa das disciplinas específicas: Português, História ou História da Cultura e das Artes.

opção, em ambas as escolas, tem sido dar primazia aos alunos que mais investem no seu percurso académico em detrimento daqueles que estudam visivelmente menos e faltam mais.

No CJMM-ULL, Ricardo Pinheiro destaca como competências privilegiadas na avaliação dos alunos “a responsabilidade, a criatividade, o nível de performance e a assiduidade”, mas também “as capacidades escritas e orais”. Este último conjunto de capacidades, também privilegiado nas disciplinas teóricas da JBJazz, revela uma preocupação substantiva com as saídas profissionais dos alunos, bem como com a formação integral do indivíduo.

No outro eixo, a avaliação que a comunidade jazzística faz da escola, através das performances dos alunos, temos como momento mais importante a Festa do Jazz. Anualmente, cada escola leva a concurso os seus melhores alunos, actuando durante 40 minutos perante um público e um júri de três figuras “emblemáticas” do jazz português, no Jardim de Inverno do Teatro S. Luiz, em Lisboa. A ULL participará este ano pela primeira vez e, nas conversas tidas com alguns dos seus alunos, há uma certa “ansiedade” perante a “primeira prova de fogo” da escola. De facto, desde a sua criação em 2001, a Festa do Jazz tem tornado visível o trabalho de escolas pouco conhecidas ou expostas, colocado num mesmo patamar as várias escolas de jazz, mas também, através do concurso, criado uma hierarquia entre as escolas a concurso. As escolas consideram prestigiante verem o seu trabalho reconhecido com um prémio na Festa do Jazz e a Festa do Jazz tornou-se imediatamente prestigiada por ser a única entidade em Portugal a fazê-lo.

A JBJazz obteve, nos últimos quatro anos, diversos prémios e foi sem dúvida também por este facto que se tornou mais conhecida e reconhecida pelo público e pelos potenciais alunos. Da mesma forma, os alunos da escola sentem-se mais satisfeitos por estudarem numa escola aplaudida com prémios na Festa do Jazz e vêem aí uma boa referência no seu percurso académico e profissional.

A Festa do Jazz é, sem dúvida, legitimadora e um dos mais relevantes agentes sociais na avaliação do trabalho de uma escola de jazz, mas, à medida que o ensino do jazz se tem exposto à sociedade, outros agentes – públicos e privados – começam a desempenhar um papel cada vez maior neste processo avaliativo que a sociedade faz da escola de jazz.

III. 11. As escolas de jazz na sociedade portuguesa – políticas públicas

Verifica-se, em Portugal, que as escolas de jazz não superiores sofrem de uma total ausência de apoio governamental. À excepção da cedência de instalações camarárias a algumas dessas escolas – no âmbito do poder local –, não há outro poder público – nem o Ministério da Educação, nem o Ministério da Cultura – que contemple qualquer fatia do seu orçamento para este serviço que o Estado não presta. Os cursos de jazz nas escolas superiores de música são, logicamente, sustentados pelo Estado, mas a indispensável formação prévia dos músicos que aí pretendem ingressar é custeada apenas pelos próprios.

Ricardo Pinheiro apelida de “ridícula, despreocupada, desrespeitosa e mal orientada” a política de incentivo público ao ensino artístico em geral e ao ensino do jazz em particular. E aponta para esta “completa falta de investimento” o facto de o povo português ser “pouco musical” ao invés de outros países ocidentais, “onde o investimento na formação musical é consideravelmente maior”.

Esta ausência de investimento público no ensino do jazz não é um factor de menor importância na composição socioeconómica do corpo discente do ensino do jazz em Portugal. Se há uma década atrás, os alunos que frequentavam as escolas de jazz pertenciam, na sua esmagadora maioria, a uma classe social privilegiada – com acesso a uma tradição musical pouco acessível aos meios sociais menos abastados e com menor instrução académica – hoje em dia, com a presença cada vez maior do jazz nos meios de comunicação, com a acessibilidade permitida pela internet, com a proliferação dos festivais de jazz pelo país, os alunos de música que se interessam pelo jazz é cada vez mais heterogéneo do ponto de vista socioeconómico.

Assim sendo, o esforço financeiro de alguns alunos e das próprias instituições esgota-se na manutenção da matrícula, para os primeiros, e na manutenção do funcionamento dos cursos, para os segundos, não restando, a uns e outros, pelos seus próprios meios, margem para um investimento fora dessas balizas orçamentais e que poderiam passar pela melhoria das condições das instalações, do material e de uma oferta de formação extra para os alunos (disciplinas opcionais e complementares, *masterclasses*, *workshops* e bolsas de estudo).

O Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, já aqui citado, não refere, em qualquer momento, a existência das escolas de jazz, tendo ficado, assim, vedada ao Governo,

uma possibilidade de apreciação da situação e de medidas de apoio a estas instituições. Por este motivo, alguns dos agentes do ensino do jazz em Portugal com quem conversei revelaram interesse na criação de uma associação de escolas de jazz portuguesas, que servisse de plataforma reivindicativa para um apoio governamental ao ensino do jazz, mas que favorecesse, também, a reflexão conjunta e a colaboração entre os vários agentes deste ensino. Contudo, o período de estruturação que o ensino do jazz em Portugal vive neste momento – o nascimento dos cursos superiores – veio ocupar muitas energias, que são indispensáveis, nessa empresa. Da mesma forma, cada instituição, superior e não superior, procura neste momento “o seu espaço”, nas palavras de Ricardo Pinheiro. E este período, segundo o mesmo, dará lugar a outro menos conturbado quando as instituições “entenderem que há um espaço específico para todas”.

Não obstante, a JBJazz e a ULL têm desenvolvido diversas colaborações regulares no sentido de promoverem junto dos seus alunos, e a todos os interessados das outras escolas, *workshops* e *masterclasses*. Desde a criação do CJMM-ULL, que são produzidas estas actividades, mensalmente, em conjunto, aproveitando a disponibilidade de alguns dos músicos mais importantes de jazz que vão passando pelo país. No mesmo sentido, está a ser preparado, pelas duas instituições, um curso de Verão. Esta colaboração revela-se proveitosa para ambos os estabelecimentos, pois, para além de propiciar o contacto com o ensino superior aos alunos da JBJazz e de servir de captação de novos alunos para o CJMM-ULL, une recursos humanos e financeiros para tornar possível a concretização de iniciativas que, a título individual, não teriam condições de acontecer.

A ULL, sendo uma Universidade privada, conta apenas com o investimento financeiro que a Fundação Minerva – proprietária – tem possibilidade de fazer. As salas de aula estão bem equipadas, com material de topo de gama – material técnico e instrumentos – e o espaço que o curso partilha nas instalações da ULL é adequado. Prevê-se, ainda a cedência de novas salas para aulas práticas e teóricas. A ULL tem desenvolvido parcerias, não só com a JBJazz, mas também com a Escola de Jazz do Hot Clube, prepara a criação de um Mestrado em conjunto com a Orquestra Metropolitana de Lisboa e “mantém um contacto directo” com a Escola Superior de Música de Lisboa.

Para além das participações na Festa do Jazz, desde 2005, nos últimos cinco anos, a JBJazz, tem desenvolvido protocolos e colaborações com diversas instituições públicas e privadas, no sentido de divulgar o seu trabalho e o dos alunos fora da escola. São exemplo disso,

as colaborações com a Câmara Municipal de Cascais (*Workshop* de Música de Cascais, de 2004 a 2009), com o Museu do Azulejo (Noites do Museu, de 2007 a 2009), com a Escola Secundária Camões (ciclo de concertos mensais pelos alunos da JBJazz no âmbito da comemoração dos 100 anos do Liceu Camões/100 anos da República, no presente ano lectivo), com o Museu da Música (acções pedagógicas na divulgação da História do Jazz para alunos do ensino secundário, no presente ano lectivo), com a Sociedade de Instrução Guilherme Cossoul (ciclos de concertos, programação, palestras, desde 2004) e com o Grupo Dolce Vita (ciclo de concertos no Verão pelos alunos no espaço Dolce Vita – Picoas Plaza, em 2007 e 2008).

Da mesma forma, a JBJazz tem participado em acções de recolha de fundos para a remodelação das instalações da Guilherme Cossoul, com concertos dos alunos, e na recolha de dadores de medula óssea, com uma adesão de cerca de 80% do total de professores, funcionários e alunos.

Estas colaborações colocam a escola mais próxima da sociedade, pois divulga-a – o seu trabalho e o dos alunos – e torna-a agente activo na vida de instituições, associações e empresas. Este papel social da escola é o lado mais visível da presença da escola na sociedade portuguesa. Contudo, não podemos esquecer que, em cada família de cada aluno e no seu círculo de amigos, a escola está também presente. Nos questionários efectuados aos alunos de ambas as instituições, à pergunta aberta “Qual o interesse que os familiares e amigos demonstram pelo curso?”, as respostas positivas, como “muito interesse” ou “frequente”, são na ordem dos 75%.

Os vários professores abordados neste estudo, quando confrontados com as expectativas que têm para os seus alunos, referem, mais do que as competências técnicas enquanto músicos, o “rigor” e/ou o “sentido de responsabilidade”. Esta preocupação com valores sociais parece reflectir um conjunto de valores identitários numa escola de jazz, espelhados nas actividades que aqui vimos que são levadas a cabo pela JBJazz e pela ULL.

Logicamente, há uma outra dimensão em que a presença da escola de jazz se fará indelével na sociedade portuguesa, ainda que a médio e longo prazo: os alunos que dela vão saindo darão o seu contributo na forma, na estética, da música que se fará no nosso país

III. 12. A sociedade portuguesa nas escolas de jazz

Como vimos no Capítulo I: *O Jazz e Sociedade*, a música espelha os valores da sociedade civil em que se insere. Da mesma forma, uma escola de jazz traduz esses valores no contexto da comunidade escolar⁸⁵. Uma vez que Portugal vive politicamente um estado democrático, os valores que encontramos serão aqueles em que assenta a democracia?

O caso da JBJazz afigura-se particularmente ilustrativo. Trimestralmente, no início de cada período lectivo, a direcção promove e dirige uma reunião geral de alunos, onde são ouvidas as opiniões dos alunos sobre a actividade da escola, bem como os seus pareceres para a melhoria do seu funcionamento. Destas reuniões têm emanado sugestões muito válidas para a reforma dos programas, para ajustes na carga horária e para uma monitorização, divulgação e apoio das actividades curriculares e extra-curriculares dos alunos. Destes momentos nasceram ciclos de concertos, formação de grupos de estudo de disciplinas teóricas, a associação de alunos da escola e outras actividades paralelas ao plano de estudos. Da mesma forma, a sugestão de alargar o leque de disciplinas optativas no terceiro ano e a carga horária da disciplina de *combo* nasceu da vontade e necessidade expressa pelos alunos, tal como, até, o aumento de propinas, como forma de permitir financeiramente este investimento.

As reuniões gerais de alunos são participadas por uma média de 50 alunos – cerca de um terço do total de alunos – e são, no nosso entender, um exercício pleno de cidadania: cada elemento da comunidade tem voz activa e é participante na gestão dos aspectos da escola que lhes dizem directamente respeito. Este exercício regular pode aumentar o sentido de democracia participada em cada aluno, tornando-o, acima de um músico, um cidadão consciente, activo e responsável na comunidade em que se insere. Estes valores democráticos, exercitados na escola, são metáfora para o papel que cada um pode ter na sociedade fora da escola.

De certa forma, estes encontros de discussão de ideias, segundo uma ordem e moderados, em que as propostas são avaliadas pelos pares, são também metáfora para aquilo que acontece numa *jam session* ou num concerto de jazz: a conjugação de ideias, ordenadas numa lógica, onde a hierarquia (quem improvisa: fala ou sola) é rotativa.

⁸⁵ Entende-se aqui por comunidade escolar o conjunto de agentes que dela tomam parte: corpo docente, discente, funcionários, familiares e amigos.

Nos questionários efectuados aos alunos da JBJazz, perante a questão aberta “Porque escolheu esta escola?”, cerca de 60% referiu o ambiente familiar e “aberto” como decisivo nessa eleição. Destes cerca de 60%, apenas cerca de 5% frequentam a escola pelo primeiro ano lectivo. Estes dados podem ser um indicador de que as reuniões gerais de alunos vão sendo valorizadas ao longo do percurso do aluno pela escola e que os valores democráticos aí exercitados vão sendo interiorizados à medida que cada aluno delas toma parte.

III. 13. Formação de músicos e de públicos

No Relatório do Grupo de Contacto Entre os Ministérios da Educação e da Cultura (Silva *et al.*, 2000), o Quarto Eixo de reflexão (quarto capítulo) trata, precisamente, as questões relacionadas com a formação de públicos, onde chama a atenção para importância da definição deste conceito, no âmbito do campo artístico: “A expressão “formação de públicos” pede reflexão cuidada e utilização prudente. Preferimos falar em públicos, e não imediatamente em procuras, por duas razões principais. A primeira é que se trata de chegar ao mais largo e diversificado leque de grupos que seja possível, e qualquer que seja o critério de classificação (idade, instrução, residência, condição socioprofissional, origem, etc.) – e não apenas aos indivíduos que se configuram, efectiva ou potencialmente, como procura, isto é, como consumidores de bens disponibilizados ou disponibilizáveis por uma oferta. A segunda razão é que se trata, apenas ou sobretudo, de uma acção de “marketing” (sem qualquer intuito pejorativo), para a realização de um mercado de escoamento de produções culturais e, comandada, logicamente, pelos ritmos de evolução de tal mercado, pelos objectivos de eficiência, nele, de produtores e distribuidores, e pelos instrumentos técnicos disponíveis nas disciplinas especializadas na gestão; trata-se, muito mais amplamente, e em particular quando os seus promotores são entidades do Estado, local ou central, de uma acção cívica, conduzida em nome dos direitos das pessoas (os chamados direitos culturais) e do dever público de estimular, difundir e preservar as actividades e as obras de cultura.” (2000: 163)

Assim sendo, há especificidades para a lei da oferta e da procura do campo artístico a ter em conta, entre as quais: “(a) as condições sociais que definem, a montante do mercado, distintos

níveis e modalidades de propensão ao consumo (condições como o capital escolar disponível, a socialização cultural primária, ou os grupos e gerações de referência); (b) a importância decisiva da realização e reprodução de uma procura para sustentabilidade, a prazo, das actividades artísticas, mormente as criativas e performativas; (c) os modos como a oferta contribui para essa realização e reprodução da procura, criando ou desenvolvendo apetência, fidelizando consumos, articulando instituição e inovação, etc.; (d) a marcação da dinâmica dos mercados por factores tais como a acessibilidade física dos bens, os sistemas de preços e os sistemas de informação.” (2000: 163-164) E, como o mesmo Relatório conclui: “A formação de públicos deve, pois, ser entendida na intersecção de todas estas dimensões.” (2000:164)

Ora, o ensino do jazz – e a comunidade jazzística, em geral – constitui uma rede social organizada com condições para formar públicos, porque permite a intersecção destas dimensões. Mas quais devem ser as linhas de acção a tomar? Este Relatório aponta uma proposta, que nos parece, mais que válida, urgente: “É preciso, pois, formar públicos, nesta acepção precisa: constituir públicos. O que significa, primeiro, proporcionar possibilidades e formas de contacto com a cultura; segundo, alargar os círculos daqueles que materializam os contactos como consumos; terceiro, tornar regulares os consumos. Mais gente para a cultura, portanto: procuras culturais mais efectivas, mais vastas e mais habituais.” (2000: 164)

No mesmo sentido, em Actividades de Enriquecimento Curricular – Relatório sobre a sua implementação no 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha, observa-se, na auscultação aos professores observados que: “Todos os professores de Música das AEC participantes neste estudo consideram importante a existência destas actividades evocando como principais justificações a possibilidade das crianças “alargarem” as suas competências e experiências no âmbito da música, o facto de constituir uma medida que fomenta a igualdade de oportunidades entre todos e uma estratégia para a formação de públicos.” (Oliveira *et al.*, 2008: 56)

No Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, refere-se que é discutido, entre os agentes do ensino público de música, se também é sua missão a formação, não só de músicos, mas também de “bons ouvintes” (Fernandes, 2007: 45), mas sem definir, em qualquer momento, o que se entende por “bons ouvintes”. Aliás, os responsáveis por este relatório ignoraram por completo a observação extremamente pertinente que o Relatório do Grupo de Contacto Entre os Ministérios da Educação e da Cultura tece a este respeito: ““Educação do

gosto”? A fórmula está demasiado conotada com uma das correntes possíveis, para ser útil invocá-la. Não há um gosto, e não há um padrão de gosto que seja inquestionavelmente superior aos outros, de tal modo que constituísse imperativo transmiti-lo ou formá-lo.” (Silva et al., 2000: 165)

O ensino do jazz, como experiência musical múltipla, externa à idiossincrasia portuguesa, em muito pode contribuir para uma maior variedade de escolhas ao dispor de quem quer estudar e ouvir música.

Ora, os vários agentes do ensino do jazz que ouvi no decorrer desta investigação apontam como uma das vocações das escolas precisamente a formação de públicos. Este papel é visto como vital para a própria sobrevivência profissional dos músicos que vão saindo das escolas. Com a proliferação de festivais, concertos, clubes, revistas, blogues, rádios, editoras e músicos de jazz pelo país, pode incorrer-se numa situação em que não exista uma procura que cubra toda a oferta⁸⁶.

Paralelamente ao trabalho directo das escolas de jazz junto dos alunos que não seguem carreira, defendem os mesmos agentes que a aposta também deve ser feita na captação de novos públicos em iniciativas promovidas pelas escolas, como *workshops* – destinado a estudantes de música das várias áreas musicais – e concertos.

A Festa do Jazz tem tido, também nesse sentido, um papel determinante: é um evento que congrega não só os agentes directos das escolas de jazz e os amantes de jazz, mas também familiares e amigos dos alunos que nela participam – tornando-se potencial público regular de jazz. Este evento resulta num excelente exemplo de como o ensino do jazz em Portugal envolve não só músicos, mas também os restantes agentes à sua volta numa tradição musical e nos valores estéticos e sociais que a informam.

⁸⁶ A mesma opinião é partilhada por uma série de músicos, professores e críticos de jazz, em entrevistas levadas a cabo por António Branco, para o blogue Improvisos ao Sul (<http://improvisosaosul.weblog.com.pt>), que podem ser consultadas em anexo.

HEAD OUT

Conclusão

HEAD OUT

Conclusão

Portugal assistiu, num período de dez anos, ao nascimento de planos de estudos de jazz integrados nos currículos de 22 escolas de música, de 7 escolas não superiores de ensino exclusivo de jazz e de 4 cursos superiores de jazz.

O jazz, mais que um género, constitui uma tradição musical, no sentido em que conceitos, comportamentos, formas de ensino (forma de transmissão de conhecimento e aprendizagem), de produção, de recepção, a tradição de repertório, a linhagem musical e a história têm um papel preponderante.

As escolas de jazz em Portugal são uma forma de iniciação numa comunidade – na comunidade jazzística – que é composta por uma rede de agentes, uma rede social organizada, com festivais, concertos regulares, *jam sessions*, clubes, patrocinadores, imprensa e escolas. E esse processo iniciático constitui uma metáfora para uma válida e positiva integração na vida em sociedade *lato sensu*.

Embora tenha sido feita uma reflexão sobre o ensino da música em Portugal, a tradição do jazz (tal como de outros géneros e tradições musicais) têm sido ignoradas. O jazz constitui uma tradição musical em que os valores democráticos da negociação de diferentes perspectivas são basilares na prática musical.

No jazz, os processos de interacção entre os seus diversos agentes na experimentação, na aprendizagem e na produção de música constituem uma preparação para as contínuas negociações que são exigidas a um indivíduo nos vários contextos sociais. Neste estudo, vimos como, por exemplo, as reuniões gerais de alunos na JBJazz são uma metáfora para o exercício de uma acção cívica consciente e participada. E essa acção cívica é, de facto, uma preparação positiva e integral para a vida cívica, na sociedade contemporânea.

Da mesma forma, verificámos como uma imersão numa experiência musical multicultural pode contribuir, de forma determinante e positiva, para a sociedade, pois as escolas de jazz

observadas são espaço privilegiado para uma interacção ordeira entre os indivíduos e a sociedade e podem, por isso, não se limitar a mediar essa interacção, mas a ser dela metáfora.

O interesse pela *jazz metaphor* e a recorrência a ela nos vários domínios da actividade humana insere-se no âmbito mais vasto da abordagem da improvisação no jazz enquanto paralelo com formas mais flexíveis de organização social, de currículos e matérias escolares, de actuação em grupo e de aproximação entre as pessoas. A relevância social da *jazz metaphor*, do estudo da improvisação e do jazz é óbvia e cada vez mais reconhecida no meio académico. O jazz, que nasce e se desenvolve como uma tradição musical que questiona as relações sociais e culturais entre os indivíduos, que é intrinsecamente um acto de afirmação de liberdade, é hoje visto como uma boa analogia para uma sociedade mais dialogante, mais justa, mais tolerante, com maior respeito pelo passado e pelo indivíduo. É, portanto, um género musical particularmente apto para o exercício da relatividade e da interculturalidade no domínio da música.

Existe, de facto, uma especificidade própria do ensino do jazz, nas escolas aqui observadas, no domínio da interacção social, no sentido em que os alunos são chamados a participar activamente na sua própria gestão e no percurso académico que pretendem realizar.

A aprendizagem, nestas escolas, processa-se com uma atenção especial aos interesses do aluno – ou seja, com especial interesse nas expectativas que o aluno procura na escola e que não passa necessariamente pela obtenção de um grau académico, mas sobretudo na concretização pessoal de fazer música com outros. Tanto professores e alunos, ou até outros agentes – como são os directores pedagógicos ou os agentes administrativos – tomam como seu papel fundamental facultar o acesso dos alunos a essa experiência musical. Aqui encontramos uma particularidade em relação aos padrões do ensino da música em Portugal, na medida em que nas escolas de jazz é privilegiada a performance enquanto factor e resultado da negociação individual e social. Esta performance é materializada através da prática do *combo*, uma formação essencial nas escolas e na prática quotidiana.

Vimos como, tanto na JBJazz como no CJMM-ULL, a noção de hierarquia a partir da experiência performativa é determinante na organização musical de uma escola de jazz. Mais, verifica-se como a interacção social/musical constitui um modelo de gestão, pois os valores respeitados nessa hierarquia são os da experiência performativa e da gestão de negociações de perspectivas.

Os alunos das escolas de jazz aqui observadas não as frequentam com o propósito principal de obter um grau académico, mas com o objectivo de se integrarem numa rede social que os realize pessoal e, apenas em alguns casos, profissionalmente⁸⁷. O jazz constitui, em Portugal, de facto, uma rede social organizada (com menos importância noutras tradições musicais, como a erudita Ocidental), pois cada elemento desta rede participa activamente na performance. Nesse sentido, existe uma comunidade jazzística em Portugal, pois escolas, professores, alunos, promotores de festivais, público, famílias e patrocinadores participam dos eventos que promovem o jazz no nosso país. Todos estes agentes participam na rede, na comunidade, com contributos válidos, pois exercitam os valores da confrontação, no sentido da negociação, da construção e da partilha. Todos eles têm uma noção clara do seu papel na comunidade, pois cada um deles se articula na sua esfera de actuação compelindo e confrontando as competências dos outros. No universo de observação deste trabalho, o jazz é uma rede social musicalmente organizada.

Nesse sentido, a comunidade jazzística em Portugal constitui uma idiossincrasia, no sentido em que cada agente conhece e exerce os valores que atribui a si próprio e que lhe atribui a comunidade. Esta idiossincrasia é resultado do jazz ser, sobretudo, uma música urbana, em que fenómenos não performativos – como os modos de recepção – são determinantes para o produto musical.

Nas escolas de jazz aqui observadas verificámos como a questão vocacional é dominante sobre as restantes, ou seja, vimos como a dedicação incutida pelos professores dessas escolas se sobrepõe a outros valores como a obtenção de grau académico ou o reconhecimento pelos pares. A manifestação pública de talento num recital, numa *jam session*, num concerto funciona como a validação máxima desse talento.

Vimos também como o valor da tradição é preponderante nas escolas de jazz observadas, pois existe uma genealogia pedagógica, no sentido em que os professores que estudaram ou tocaram com nomes importantes nessa tradição são preferidos a outros que o não fizeram. Daqui resulta a construção das identidades individuais ou de grupo, que constituem nós de uma rede social⁸⁸.

⁸⁷ Os estudantes que frequentam as escolas superiores transformam-se, na sua maioria, em profissionais de jazz.

⁸⁸ A materialização última desta identidade é a criação da “voz” de um músico: a sua dimensão de originalidade e individualidade acrescentada ao discurso da tradição.

Observámos que as escolas de jazz são metáfora social, pois os seus alunos, no processo de aprender a improvisar em conjunto, mas também no processo de serem agentes activos na gestão da instituição que frequentam, musculam a sua cidadania: a sua capacidade de negociar continuamente pontos de vista (Altheraug, 2004: 111), de se identificar, enquanto músico e cidadão, como um dos elementos cooperantes numa rede de pessoas que trabalham para um mesmo fim. Nesse sentido, a música serve como metáfora para a política e para questões sociais e há, de facto, um sentido partilhado entre a música, a política e as questões sociais.

O jazz – a música, a arte – é, nesse sentido, o resultado de uma acção colectiva (Becker, 1974: 769) concertada e inter-negociada, tal como a sociedade democrática é ou aspira ser.

Embora se possa verificar uma objectiva relevância social no ensino do jazz, em Portugal não tem havido uma reflexão sobre o papel que o ensino desta tradição musical pode ou não ter. Nos últimos anos, sobretudo nas duas últimas décadas, a reflexão no ensino especializado da música tem-se centrado quase exclusivamente no modelo de ensino do Conservatório e nas políticas públicas face a esse ensino. De fora têm ficado outros modelos, outras tradições musicais e uma percepção mais global da relação dos cidadãos com a experiência musical – produzi-la e ouvi-la recreativamente, integrá-la como veículo de sociabilização positiva, de exercício de criação, criatividade e negociação colectiva.

Este trabalho observou a relação que o jazz tem e pode assumir com a sociedade Portuguesa. Poderá ser útil, no futuro, uma reflexão partilhada entre diversos agentes do ensino da música sobre o ensino desta tradição musical.

Não existe, também, em Portugal, uma etnografia que verse a relação entre uma tradição musical – o jazz – que constitui um fenómeno social crescente e a sociedade portuguesa. Este trabalho pode servir de plataforma para algumas reflexões sobre a dimensão social, na sociedade portuguesa, de diversas comunidades musicais já estabelecidas ou emergentes.

De facto, o jazz em Portugal diz muito sobre o país: sobre a capacidade pragmática de organização social, sobre a convivência na diversidade, sobre a tendência de alguns para o elitismo, sobre o consumo de determinada música, de determinado produto cultural, pelo prestígio social. Mas o jazz também tem muito a dizer ao país: abre janelas de oportunidades de trabalho de músicos nacionais no estrangeiro, de músicos estrangeiros em Portugal, oferece ao público uma maior diversidade de escolha de produtos culturais. E, no que toca ao ensino da

música, propõe um modelo pedagógico que pode fortalecer os valores de uma sociedade democrática.

Bibliografia

Bibliografia:

ADORNO, Theodor (1970), *Teoria Estética*, Edições 70, Lisboa

ALTERHAUG, Bjørn (2004), *Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication*, in: *Studia Musicologica Norvegica*, vol. 30, n. 3, Universitetsforlaget, Norway pp. 97-117

ANDERSON, Ian (2007), *This is Our Music, Free Jazz, the Sixties and American Culture*, University of Pennsylvania Press

BARRETT, F. J. (1998), *Creativity and Improvisation in Jazz and Organizations: Implications for Organizational Learning*, in *Organization Science*, v. 9, pp. 605-622

BECKER, Howard S. (1974), *Art as collective action*, in *American Sociological Review*, vol.39, n. 6, pp. 767-776

BERLINER, Paul F., (1994), *Thinking in jazz, The infinite art of improvisation*, The University of Chicago Press, Chicago

BEYER, J. (2000), *Reconstructing the jazz metaphor in critical race theory*, *Georgetown Law Journal*, 3/00

BLACKING, John (1967, 1995), *Venda Children's Songs, A Study in Ethnomusical Analysis*, University of Chicago Press, Chicago

BLACKING, John (1974, 2000), *How Musical is Man?*, University of Washington Press, Washington

BROWN, S. L., EISENHARDT, K. M. (1997), *The art of continuous change: linking complexity theory and time-paced evolution in relentlessly shifting organizations*, *Administrative Science Quarterly*, v. 42, pp. 1-34

- BURGER, E, Michael Starbird (2005), *Coincidences, chaos, and all that math jazz: making light of weighty ideas*, NY
- CALADO, Carlos (1990) *O Jazz Como Espetáculo*, Ed. Perspectiva, São Paulo
- CARVALHO, João Soeiro (2007), *Relatividade e Experiência*, in Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, n. 19, Edições Colibri, Lisboa
- COUTINHO, Clara P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho, Série “Monografias em Educação”, CIED. 200-204.
- CROUCH, Stanley (1995), *Blues to Be Constitutional: A Long Look at the Wild Wherefores of Our Democratic Lives as Symbolized in the Making of Rhythm and Tune*, in O’Meally (edt) (1998) *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York
- CRUCES, Francisco (2004), *Música y ciudad: definiciones, procesos y prospectivas*, in Revista Transcultural de Música, n.8 (<http://www.sibetrans.com/trans/trans8/cruces.htm>)
- CUNHA, Miguel Pina (2002), *All That Jazz: três aplicações do conceito de improvisação organizacional*, RAE - Revista de Administração de Empresas, 7-9/02, v. 42, n. 3, pp. 36-42
- DEVEAUX, Scott (1991), *Constructing the Jazz Tradition*, in O’Meally (edt) (1998) *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York, pp. 485-514.
- DEVEAUX, Scott (1997), *The Birth of Bebop: A Social and Musical History*, University of California Press
- DEXTER, D. (1946-1977), *Jazz Cavalcade: The Inside Story of Jazz*, Da Capo Press, New York
- DOUGLAS, Mary (1999), *Implicit Meanings: Selected Essays in Anthropology*, Routledge

- DOVIDIO, Gaertner & Kawakami, *Implicit and Explicit Prejudice and Interracial Interaction*, Journal of Personality and Social Psychology, 2002, Vol. 82, No. 1, 62–68
- ELLISON, Ralph (1959-1995), *Invisible Man*, Vintage Books USA
- FERNANDES, Domingos *et al.* (2007), Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (<http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=524&fileName=ensinoartistico.pdf>)
- FERRO, António (1924), *A Idade do Jazz Band*, Monteiro Lobato & Co, São Paulo
- FINNEGAN, Ruth (1989), *The Hidden Musicians. Music-Making in an English Town*, Cambridge University Press, Cambridge
- FLODEN, Robert E., Chang K. (2007), *Interpreting a Jazz Score: A Metaphor for Creative Teaching in Contexts with Strong Instructional Guidance*, Conference Presentation - Philosophy of Education Society of Australasia
- FLOYD JR., Samuel A. (1996), *The Power of Black Music: Interpreting It's History from Africa to the United States*, Oxford University Press, Oxford
- FREUDENTHAL, H. (1978), *Weeding and Sowing: Preface to a Science of Mathematics Education*, Reidel Publishing Co, London
- GAINES, Kevin (2000), *Duke Ellington, Black, Brown and Beige, and the Cultural Politics of Race*, in Bohlman, Philip & Radano, Ronald (eds), *Music and the Racial Imagination*, The University of Chicago Press, Chicago
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1997) *O Inquérito: Teoria e Prática*. 3ª Ed. (Trad Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- GINSBERG, Allen (1956-1986), *Howl and other poems*, City Lights Books
- GIOIA, Ted (2006), *Work Songs*, Duke University Press, Durham
- GRACYK, Theodore A. (1992) *Adorno, Jazz, and the Aesthetics of Popular Music*, The Musical Quarterly, Vol. 76, No. 4., pp. 526-542

- HAIDET, P. (2007), *Jazz and the 'Art' of Medicine: Improvisation in the Medical Encounter*, Annals of Family Medicine 5(2), pp. 164-169
- HUGHES, Langston (1923-1995), *Collected Poems of Langston Hughes*, Vintage Books
- HUMPHREYS, Michael (2003), Andrew Brown, Mary Jo Hatch, *Is Ethnography Jazz?*, Organization, Vol. 10, No. 1, 5-31
- JERGENSEN, Estelle R. (2003), *Transforming Music Education*, Indiana University Press, Indiana
- KAMOCHE, K. *et alli* (Eds.), (2002), *Organizational improvisation*, London
- KATER, Michael H. (1992), *Different Drummers, Jazz in the Culture of Nazi Germany*, Oxford University Press, Oxford
- KENNEY, William (1993), *Chicago Jazz: A Cultural History, 1904-1930*, Oxford University Press
- KEROUAC, Jack (1959-1986), *Scattered Poems*, City Lights Books
- KINGSBURY, Henry (1988), *Music, Talent and Performance: A Conservatory Cultural System* Temple University Press, Philadelphia.
- KOUWENHOEN, John (1954), *What's American about America?*, in O'Meally (edt) (1998) *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York, pp. 123-136.
- LA BELLE, Thomas J., C. R. Ward (1994), *Multiculturalism and Education, Diversity and Its Impact on Schools and Society*, State University of New York, Albany
- LEONARD, Neil (1987), *Jazz: myth and religion*, Oxford University Press, Oxford
- MAIO, G. R., & Olson, J. M. (1998). Values as truisms: evidence and implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 294 – 311.
- MARTIN, Henry (2009), *Essential jazz : the first 100 years*, Schirmer Cengage Learning, Boston

- MARTINS, Hélder (2006), *Jazz em Portugal (1920 – 1956): – Anúncio – Emergência – Afirmação*, Almedina Editores
- MERRIAM, Alan P., Fradley Garner (1960), *Jazz – the Word*, in O’Meally (edt) (1998) *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York, pp. 7-31
- MINER *et alli*, (2001), *Organizational improvisation and learning: a field study*, *Administrative Science Quarterly*, v. 46, pp.304
- MINGUS, Charles (1971) *Beneath the Underdog*, Alfred A. Knopf ed
- MITCHELL, Clyde (1956), *The Kalela Dance, aspects social relationships among urban Africans in Northern Rhodesia*, Manchester University Press, Manchester
- (1969), *Social Networks in Urban Situations – Analyses of personal relationships in Central African towns*, Manchester University Press, Manchester
- MOORMAN, C., A. Miner, (1998), *The convergence between planning and execution: improvisation in new product development*, *Journal of Marketing*, v. 62, pp. 1-20
- MORGAN, G., ZOHAR, A. (2001), *Atingindo a mudança quântica: incrementalmente!! A arte do uso de alavancas poderosas de mudança*. In: CUNHA *et alli* (Eds.) *Empresas, caos e complexidade: gerindo à beira de um ataque de nervos*, RH Editora, pp. 183-203.
- MURRAY, Albert (1985), *The Function of the Heroic Image*, in O’Meally (edt) (1998) *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York, pp. 484-512
- NETTL, Bruno (1989), *Mozart and the Ethnomusicological Study of Western Culture (an essay in four movements)*, *Yearbook for Traditional Music* 21, pp. 1-16.
- (1995), *Heartland Excursions, Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*, University of Illinois Press/Urbana and Chicago

- NEYLAND, Jim, (2004 a), *Playing outside: An introduction to the jazz metaphor in mathematics education*, Australian Senior Mathematics Journal v. 18, n. 2, pp. 8-16
- (2004 b), *Social Justice and the Jazz Metaphor*, MERGA, n. 7, pp. 398-405
- (2005), *Effortless Mastery and the Jazz Metaphor*, MERGA, n. 8, pp. 390-397
- NIELSEN Alan (1992) A New Metaphor for Strategic Fit: All That Jazz Leadership & Organization Development Journal, vol. 13, n. 5, pp. 3-6.
- NISENSEN, Eric (1995), *Ascension: John Coltrane And His Quest*, Da Capo Press
- O'MEALLY, Robert G. (1998), *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York
- OLIVEIRA, Miguel *et al.* (2008), *Actividades de Enriquecimento Curricular, Relatório sobre a sua implementação no 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Raíña*, Folheto, Leiria
- ORLIKOWSKI, W. J. (1996), *Improvising organizational transformation over time: a situated change perspective*, Information Systems Research, v. 7, pp. 63-92
- OVERING, Joanna (1997), "The Role of Myth: An Anthropological Perspective, or 'the reality of the really made up'". In *Myths and Nationhood*, George Schöpfli & Geoffrey Hosking (eds.), pp. 1-18. C. Hurst & Co: London
- PORTA, M. (2003), *The genome sequence is a jazz score*, *International Journal of Epidemiology*, n.32, pp. 29-31-337
- RADANO, Ronald (2000), *Hot Fantasies: American Modernism and the Idea of Black Rhythm*, in Bohlman, Philip & Radano, Ronald (eds), *Music and the Racial Imagination*, The University of Chicago Press, Chicago, pp.459-480.
- REID, S. (2008), *Music as a metaphor for the medical consultation*, *Fam Pract*, vol. 50, n. 1, pp. 62-64
- ROKEACH, Milton (1973), *The Nature of Human Values*, Free Press, New York

- ROSENTHAL, David H. *Hard Bop: Jazz & Black Music 1955-1965*. Oxford UP, New York
- SABATELLA, Marc (1992), *A Jazz Improvisation Primer*, Outside Shore Music
(<http://www.outsideshore.com/primer/primer/>)
- SANTOS, João Moreira (2007), *O Jazz Segundo Villas-Boas*, Assírio & Alvim, Lisboa
- SEEGER, Anthony (1987), *Why Suyá Sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People*,
Cambridge University Press, Cambridge
- SEHGAL, K. (2008), *Jazzocracy: Jazz, Democracy, and the Creation of a New American Mythology*, Better World Books, Indiana
- SHAUGHNESSY, A.F. (1998), *Clinical jazz: harmonizing clinical experience and evidence-based medicine*, J Fam Pract 47(6), pp. 425-428
- SHIPTON, Alyn (2001), *A New History of Jazz*, Continuum, London.
- SHULLER, Gunther (1991), *The Swing Era: The Development of Jazz, 1930-1945*, Oxford University Press
- SIDRAN, B. (1981), *Black Talk*. Da Capo Press, New York.
- SILVA, A. M. *et al.* (2000) *Relatório do Grupo de Contacto Entre os Ministérios da Educação e da Cultura*, Coleção educação para o Futuro, Lisboa
- STAPEL, Diederik A. and Hart Blanton (2004), *From Seeing to Being: Subliminal Social Comparisons Affect Implicit and Explicit Self-Evaluations,*” *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (4), 468–81
- STARR, S. Frederick (2004), *Red & Hot: The Fate of Jazz in the Soviet Union*, Limelight Editions, New York
- STEARNS, Marshall (1970), *The Story of Jazz*, Oxford University Press
- SUDNOW, D. (1978), *Ways of the Hand: The organization of improvised conduct*, The MIT Press, Cambridge

- TURNER, Victor (1995), *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, Aldine Transaction
- TUTU, Desmond (2000), *No Future without Forgiveness*, Image
- VOLK, Terese M. (1998), *Music, Education, and Multiculturalism: foundations and principles*, Oxford University Press, New York
- WARD, G., Burns K. (2000), *Jazz: A History of America's Music*. NY: Knopf/Random House
- WATERMAN, C. Alan (1990), *Jùjú, A Social History and Ethnography of an African Popular Music*, The University of Chicago Press, Chicago
- WATERMAN, Richard A. (1963), *On flogging a dead horse: lessons learned from the Africanisms controversy*, *Ethnomusicology* 7 (2), pp.83-87.
- WEICK, K. E., (1992), *Agenda setting in organizational behavior*, *Journal of Management Inquiry*, v. 1, p. 304-321
- WILLIAMS, R. M. (1979), *Change and stability in values and values systems: a sociological perspective*, in Milton Rokeach, *Understanding Human Values*, The Free Press, New York
- WOODFORD, Paul G. (2005), *Democracy and Music Education, Liberalism, Ethics and the Politics of Practice*, Indiana University Press, Bloomington

INTRO

Prólogo

INTRO

Prólogo

“Playing outside: a radical form of improvisation that deliberately transcends the established structures” (Neyland, 2004 a: 13)

Este estudo é acerca da relação do jazz – dos seus valores identitários, da sua comunidade e do seu ensino – com a sociedade portuguesa.

Faço parte de uma geração de músicos e pedagogos de jazz em Portugal que trabalha, há cerca de dez anos, na divulgação e no ensino desta tradição musical¹. Saídos da Escola de Jazz do Hot Clube, na década de 90, alguns de nós tomámos, como parte da nossa realização pessoal e profissional, este papel social no nosso país: o de criar condições para que se experimente, aprenda e produza jazz.

Este espírito de iniciativa e de associativismo deu origem a várias escolas de jazz pelo país, tal como a uma rede de agentes do meio – imprensa escrita, páginas na internet, editoras, festivais e clubes.

A tarefa do ensino do jazz, que tem sido levada a cabo sem apoio nem reconhecimento por parte das políticas públicas, é resultado do trabalho e da dedicação diária nas escolas, congrega um conjunto de agentes sociais cada vez maior e, num momento crucial de discussão pública sobre o ensino artístico em Portugal², carecia ainda de um estudo. O ensino do jazz em Portugal reúne hoje à sua volta uma comunidade crescente de pessoas dispostas a ouvir, experimentar, aprender, ensinar, estimular e produzir música e é, por isso, um fenómeno musical que necessitava de um estudo no âmbito da Etnomusicologia.

¹ Assume-se aqui o jazz como uma tradição musical, pois não se trata apenas de um repertório, mas também de um conjunto de conceitos, comportamentos, formas de ensino (forma de transmissão de conhecimento e aprendizagem) e de produção, onde a tradição e a história têm um papel preponderante.

² No ano de 2007 foi tornado público o Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, coordenado por Domingos Fernandes. No mesmo ano, no Porto, em Outubro decorreu a Conferência Nacional de Educação Artística.

Enquanto membro desta geração de pedagogos de jazz em Portugal, pareceu-me urgente e natural colocar algumas questões sob uma perspectiva etnomusicológica que fossem – para mim, pessoalmente, enquanto membro da comunidade jazzística em Portugal, para o meio académico etnomusicológico e para a sociedade – motivos válidos de reflexão perante este fenómeno crescente.

Se, num período de dez anos, o país observou o nascimento de planos de estudos de jazz integrados nos currículos de 22 escolas de música³, de 7 escolas não superiores de ensino exclusivo de jazz e de 4 cursos superiores de jazz, qual é a verdadeira dimensão da relevância social do ensino do jazz no nosso país? Que discussão tem sido feita na sociedade portuguesa – e pelos seus organismos públicos – a este respeito?

Nos últimos anos, vários têm sido os fóruns de debate sobre o ensino da música no nosso país. O jazz tem-se mantido apartado desta discussão. Também por esse motivo, este estudo me parece urgente.

Mas, porque estudamos as tradições musicais ocidentais e não as debatemos? E porque questionamos o estudo do jazz em Portugal? Porque assumem os poderes políticos e as políticas públicas que uma tradição musical deve ser apoiada publicamente e outra não? Não se trata, evidentemente, de um critério que discrimina o multiculturalismo em abono da idiossincrasia, pois, para um jovem português não será a linhagem musical em que se inscrevem Mozart, Bach, Chopin, Mahler ou Shostakovich igualmente distante da linhagem musical em que se inscrevem Louis Armstrong, Duke Ellington, Miles Davis, John Coltrane ou Thelonious Monk? Nesse sentido, tanto uma como outra tradição musical podem representar, em Portugal, uma experiência musical múltipla – uma expressão de multiculturalismo. Até que ponto o ensino da música, como uma experiência multicultural, pode revelar-se uma preparação positiva e integral para a vida cívica, na sociedade contemporânea? E, se essa diversidade cultural contribui positivamente para a sociedade (La Belle 1994: 166), o jazz – que nasce e se alimenta de diversidades e de realidades multiculturais – poderá contribuir, de forma determinante e positiva, para a sociedade?

Este estudo é, essencialmente, a etnografia de dois casos em perspectiva comparada, de duas escolas de jazz em Portugal: a JBJazz – uma escola não superior de ensino exclusivo de

³ Trata-se de estabelecimentos de ensino de iniciativa sobretudo privada cujo ensino não é conferente de grau.

jazz – e o Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada de Lisboa. Esta etnografia versa, por isso, um sistema de ensino na tradição do jazz, enquanto parte de uma realidade que é o jazz em Portugal.

Se as instituições fomentam a estabilidade na vida social, pois são um espaço privilegiado para uma interacção ordeira entre os indivíduos e a sociedade (Jergensen, 2003: 5), poderão as escolas aqui observadas não se limitar a mediar essa interacção, mas a ser dela metáfora? Poderá esta rede social, esta comunidade jazzística constituir uma metáfora social? Existe uma especificidade própria do ensino do jazz, de uma escola, no domínio da interacção social? Qual? Quais as suas dimensões?

Este estudo centra-se, sobretudo, em duas dimensões:

- a) Os processos de aprendizagem no jazz. De que forma se processa a aprendizagem? Quais os agentes nela envolvidos? Quais os papéis de cada agente nesse processo?
- b) A gestão institucional das escolas de jazz. De que forma se dá a organização musical⁴ da escola de jazz? Pode a interacção social/musical constituir um modelo de gestão?

Ao longo deste trabalho, tentarei observar possíveis respostas e apontar eixos de reflexão perante estas questões.

⁴ Anthony Seeger (1987), em *Why Suyá Sing?*, introduz o conceito de “musical anthropology”, pois, para o autor, os aspectos centrais da vida social dos Suyá são constituídos por cerimónias e performances musicais e, nesse sentido, a antropologia musical pretende estabelecer aspectos da vida social como musicais, criados e recriados através da performance (1987:xiv). Da mesma forma, Kingsbury (1988), em *Music, Talent, and Performance : a conservatory cultural system*, aborda a escola de música enquanto estrutura musical – “musical structure”.

HEAD

Enquadramento teórico e metodológico

HEAD

Enquadramento teórico e metodológico

“Music is a cultural system, an intercontextualized weave of conceptual representations, actions and reactions, ideas and feelings, sounds and meanings, values and structures.” (Kingsbury, 1988: 179)

Este estudo parte do pressuposto teórico de que a música é um sistema social. A música – na aceção de Kingsbury, enquanto sistema que congrega uma rede de agentes, conceitos, sons e valores – é, de facto, um sistema social dentro da sociedade *lato sensu*.

Aliás, a abordagem de Kingsbury em *Music, Talent, and Performance: a conservatory cultural system* a uma escola de música – a um conservatório – serve aqui como modelo basilar, não só enquanto referente teórico, mas também metodológico, e parte deste ponto: a interacção social é determinante na estruturação deste conceito de música. “Musical structures...can be understood as both medium and result of meaningful social interaction.” (1988: 108) A própria observação das regras formais que enformam a música pode apenas fazer-se através da análise de como essas regras se manifestam nas suas contínuas negociações nos vários contextos sociais. “Music does have formal rules; however, these rules are not applied formally. Rather, they are negotiated, invoked, and appealed to in various social contexts. Musical forms are continually transmuted by social forms.” (1988: 179)

Por isso, o estudo da música enquanto sistema social leva à conclusão que os valores que lhe concedem sentido e que a estruturam são valores sociais, porque são produto e produtores de sentido e estrutura social. Para Kingsbury, o significado musical é um significado social. “Social relations are integral to the meaning of musical performance. Musical meaning is both product and producer of structures of social power relationships. Musical performance (including in this the social relations obtaining in performance situation: relations of power), musical meaning, and

musical structure are linked in a nexus in which each aspect is both product and producer of the others.” (1988: 109-110)

A música congrega à sua volta um conjunto de pessoas e o acto de fazer música – de produzir som – é apenas uma das várias vertentes dessa reunião. Nesta investigação, procurarei averiguar se, nas escolas de jazz observadas, o acto de fazer música pode ser, acima de tudo, um pretexto para o convívio, a promoção social e a realização pessoal dos seus agentes. O significado social da prática musical, na perspectiva de um grande grupo social, é abordado por Ruth Finnegan (1989), em *Hidden Musicians: music-making in an English town*. A propósito da importância das instituições musicais, a autora testemunha: “In society people make use of the established institutions and symbols in an almost infinite number of directions to suit their own circumstances and aspirations.” (1989:238)

Neste estudo sobre o jazz em Portugal, questiono os objectivos dos alunos que frequentam as escolas. Não sendo um deles a obtenção de um grau académico, que outros poderão existir? Segundo Finnegan: “Some patterns are especially prominent. One is the element of sociability. This runs through musical practice. People are moved not just by the love of music but also by the desire to be with their acquaintances, friends, teachers, peers, colleagues, relatives, and enjoy the whole social side of engaging in musical pursuits along with other people and with their approbation. The established musical pathways kept in being by hundreds and thousands of people are vehicles not just for music but for the powerful human desire for social intercourse.” (1989: 328)

De acordo com Adorno, em *Teoria Estética*, a música vive da inter-relação entre produção e recepção (1970: 256). No jazz, a fronteira entre produção e recepção esbate-se constantemente, pois, numa *jam session*⁵, por exemplo, quem assiste é convidado a tocar e quem toca a assistir rotativamente. Da mesma forma, num concerto de jazz, o público – a sua recepção, as suas palmas ou incentivo a quem sola – é determinante para a performance e parte dela. Aliás, segundo Francisco Cruces, o estudo da música urbana – como é o caso do jazz – pressupõe “que ésta constituye una trama de interacciones y diálogos, de oposiciones y exclusiones, de

⁵ Reuniões informais de músicos de jazz para tocarem recreativamente. Nos EUA, nos anos 30 do séc. XX, as *jam sessions* começaram a ser organizadas por produtores de espectáculos e abertas ao público aficionado (Schuller 1988:557).

segmentación e hibridación en los modos de producir, transmitir y consumir música.” (Cruces, 2004: 17)

Ora, este estudo pretende verificar se o ensino na tradição do jazz, enquanto parte de uma realidade que é o jazz em Portugal, é uma rede social e de que forma é organizada. A ideia de prática musical enquanto rede social é já discutida na década de 1950 por Clyde Mitchell (1956), em *Kalela Dance*, e desenvolvida pelo mesmo autor em *Social Networks in Urban Situations – Analyses of personal relationships in Central African towns*. A rede social de Mitchell é determinada por “a network of social relations [that] represent a complex set of inter-relationships in a social system.” (1969:1)

A noção de “musical world”, a partir de Finnegan, corresponde à mesma necessidade de compreender a prática musical enquanto instrumento de estruturação social. E, nesse sentido, para este estudo, fundamental: “The idea of a musical “world” partly arises from local participants’ own description. Brass band involvement was a “world on its own”, and classical art music seen as a “quite different world” from that of rock music. The term has also been used by anthropologists and others to refer to people’s “world view” or to different “social worlds”, emphasizing the differing and complex cultures of ideas and practice within which people variously live.” (1989: 31)

O jazz em Portugal funciona, de facto, como um “universo musical”, uma rede, um “mundo” – “world” – dentro da sociedade *lato sensu*. Pode afirmar-se que há uma comunidade jazzística⁶ em Portugal?

O conceito de comunidade, utilizado com frequência nas Ciências Sociais, é definido por Victor Turner nos moldes seguintes: “Essentially, communitas is a relationship between concrete, historical, idiosyncratic individuals. These individuals are not segmentalized into roles and statuses but confront one another.” (Turner, 1995: 131-132)

Ora, será esta comunidade, acima de tudo, edificada nos valores da confrontação – no sentido da negociação –, da construção e da partilha? Existem valores em torno destes agentes? Qual a percepção que esses agentes têm desses valores? Terá, em suma, o conjunto de agentes à volta do jazz em Portugal – da comunidade jazzística – um conjunto de valores próprios? Uma

⁶ Bruno Nettl, em *Heartland Excursions, Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*, faz uso do termo “jazz community” (1995: 45).

idiossincrasia? Será esta idiossincrasia de jazz resultado de esta ser fundamentalmente uma música urbana? Precisa esta rede de agentes que não seriam possíveis congregar, na íntegra, em meios rurais?

Francisco Cruces reforça esta perspectiva, quando, a propósito de músicas urbanas afirma: “Si hablamos de músicas urbanas es porque presumimos en esa diversidad un entretejido, una trama, la cual se manifestaría en ciertos patrones del contexto de los que convencionalmente llamamos "extramusicales" – la presencia de industrias culturales, el peso del mercado fonográfico y las tecnologías de reproducción sonora, ciertos modos de recepción, ciertos usos del espacio.” (Cruces, 2004: 14)

Precisamente, não sendo um estudo sobre música urbana, este é um estudo sobre o ensino do jazz, que é uma música urbana. Pretende-se, sim, a partir do estudo desta forma de música urbana, alvejar a sua relevância social. Tal como refere Finnegan: “Music can equally well be seen as playing a central part not just in urban networks but also more generally in the social structure and process of our life today.” (1989: 6)

Como em todas as redes sociais, existem valores mediadores de hierarquização. Para Kingsbury, esses valores são o talento e a performance – mais concretamente, a negociação entre o talento que cada pessoa atribui a si própria e que os outros lhe atribuem e a negociação entre as capacidades que cada um considera ter para a sua performance e os contextos e reacções sociais a essa performance.

Assim, o talento para Kingsbury é o que resulta do equilíbrio entre as expectativas e valor que cada um atribui a si próprio e o valor que os outros lhe atribuem. “One person’s talent is attributed to him or her by someone else, and the person making the attribution becomes an important element of the first person’s very talent. The validity of a given person’s musical talent is a direct function of the relative esteem of the persons who have attributed the talent to the person in question.” (1988: 68)

Esta noção de talento – de conjunto de capacidades de cada um para o desempenho de uma performance pública, resultante do equilíbrio entre a imagem que tem de si própria e que os outros têm de si – pode estar intimamente ligada à noção de vocação? De facto, Kingsbury observa como numa escola de música, mais do que garantir certas capacidades performativas e técnicas dos alunos, o corpo docente revela-se sobretudo focado em fomentar um forte sentido de

dedicação à música: “...a conservatory is probably more appropriately compared with a seminar than with a professional school, in that the concentrated focus of conservatory training seems more an inculcation of devotion than a preparation for a career. The sense of commitment, among conservatory students seems more personal, moral, and emotional than professional or economic.” (1988:19-20)

Pode a validação social do talento de alguém basear-se, sobretudo, na sua performance, que, por sua vez, funciona como uma espécie de manifestação pública de talento? O mesmo autor tece, a este propósito, as seguintes reflexões: “Power relations are clearly a constraint on social performance skills, but at the same time it is often social interaction that reproduces relations of power. Musical performance skill could clearly be seen to be both product and producer of social power. At the same time, social power could be seen as alternatively a constraint on and a facilitator of musical performance skills.” (1988: 103)

Kingsbury dá ainda o exemplo concreto dos recitais. Podemos nós encontrar um directo paralelismo, neste estudo, com as apresentações públicas dos alunos das escolas de jazz? “The recital not only ritually enacts the principle of separating the individual from the group, but it does this in terms of another central issue of the “cult of the individual”, namely that of the crucial uncertainty of the performer’s skill in social interaction.” (1988: 125)

Esta negociação entre talento e performance – intrínseca às relações de poder – situa o indivíduo numa hierarquia social. E essa posição na hierarquia social é validada não só através daquilo a que o autor que chama “verbal performance”⁷, mas, sobretudo, através das relações entre a interpretação da música e a avaliação da musicalidade (1998: 26). “The reproduction of a hierarchy, or perhaps more generally, a social diversity, in a particular knowledge and competence must be taken as an integral element in the meaning of musical performance.” (1988: 105-106)

Até que ponto é o valor da tradição um elemento capital neste processo de hierarquização? Kingsbury introduz o conceito de genealogia pedagógica – “pedagogical genealogy” (1988: 45) – que legitima a autoridade do professor. No jazz, o próprio Kingsbury observa que há uma particularidade acrescida nesta genealogia pedagógica: “Of course, a jazz musician billed as having played with Sonny Rollins is in all probability one who effectively became a student or

⁷ Verbal performance is also an emergent quality of commentary on music in day-to-day life. (1988: 69)

an apprentice of the jazz master. The significant difference here lies in the fact that in an unwritten idiom such as jazz, the method of musical pedagogy can hardly be formalized lessons in which master instructs pupil, but rather sessions in which learner and teacher play together.” (1988: 168)

Estas relações de poder, esta rede social, esta comunidade jazzística, podem ser metáfora social? Segundo Nettl, em *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*⁸, no universo musical que observou – a do ensino da música erudita de tradição Ocidental –, músicos, famílias e público organizam-se da mesma forma que a sociedade *lato sensu*. “Musicians in the world of art music relate to each other in ways that parallel the social organization of society – familial, class-derived, by division of labor, and also in ways that reflect their roles in musical structures and ensembles. Musicians and lovers of art music see their world as structured somewhat like that of society.” (Nettl, 1995: 121)

A partir da observação feita neste estudo e da fundamentação teórica do *Capítulo I: O Jazz e Sociedade*, é testada, aqui, a validade da noção de que também a comunidade jazzística se organiza da mesma forma e que poderá, por isso, ser metáfora social. Podendo a música servir como metáfora para a política e para questões sociais (Woodford, 2005: xiii), haverá algum sentido partilhado entre ela, a política e as questões sociais?

Ao abordar a relação entre o jazz e a sociedade, verifica-se se o jazz pode ser tanto uma metáfora *da* sociedade, como uma metáfora *para* a sociedade. Isto é, se o jazz, ao mesmo tempo que espelha valores e processos organizativos da sociedade, pode servir de modelo para uma organização social.

Segundo a perspectiva histórica que é feita no subcapítulo *I. 1. O Jazz enquanto metáfora para a democracia*, o jazz assume-se como uma tradição musical que absorveu o modelo de organização democrática da sociedade em que nasceu – os EUA – e que, ao mesmo tempo, alimentou esses valores democráticos, tendo tido um papel determinante na imagem que os EUA fomentaram pelo Mundo e nas lutas pelos direitos cívicos dentro dos EUA.

⁸ Esta obra, que, à semelhança da já citada de Kingsbury, observa, sob uma perspectiva etnomusicológica, o ensino da música – as escolas de música e o departamento de música da Heartland University – foi aqui tomada em conta. Contudo, o facto da abordagem de Nettl se centrar sobretudo na discussão da legitimidade da propensão para uma identificação dos estudos musicais nos Estados Unidos com a tradição musical erudita Ocidental, ao contrário da de Kingsbury – que se centra nas relações sociais dentro de uma escola de música –, torna-a menos coincidente com esta investigação.

Segundo a perspectiva sistémica/organizacional que é feita no subcapítulo *I. 2. O Jazz enquanto metáfora para sistemas organizacionais*, o jazz assume-se, na actualidade, como um sistema musical – uma estrutura musical – que pode servir de modelo para a organização de campos sociais tão diversos como a Gestão, a Medicina ou o ensino da Matemática.

Ora, partindo deste importante pressuposto – de que o jazz tem relevância social – terá o ensino do jazz, igualmente, relevância social?

Para responder a esta questão, procedeu-se a duas abordagens: uma primeira abordagem – histórica e teórica – em que se observa de que forma é relevante o ensino do jazz, nos capítulos I e II (*Solo 1 e Solo 2*); uma segunda abordagem – etnográfica – em que se observa, nos dois casos de escolas de jazz em perspectiva comparada, de que forma o ensino do jazz em Portugal é, ou não, relevante socialmente, no capítulo III (*Trading Fours*).

Relativamente à primeira abordagem, é testada a hipótese de o ensino do jazz ser uma experiência musical multicultural, no sentido em que o repertório é trabalhado com diferentes valores culturais daqueles encontrados na tradição musical erudita Ocidental e assumida pelas políticas públicas como tradição musical “oficial”. Como nos refere João Soeiro de Carvalho: “A ideia de experiência musical transcultural emerge como uma das realidades sónicas mais comuns dos dias de hoje. Com efeito, a disponibilidade de oportunidades para tal experiência conheceu, ao longo de pouco mais de um século, um desenvolvimento exponencial proporcionado pelo progresso tecnológico e pela progressiva afirmação dos *media* enquanto verdadeiros motores das transformações sociais em todo o mundo.” (Carvalho, 2007: 121)

Ora, se o fenómeno da experiência musical transcultural acontece no dia a dia, até que ponto o ensino da música, como uma experiência multicultural, pode revelar-se uma preparação positiva e integral para a vida cívica, na sociedade contemporânea? Ou, se de facto, nas palavras de Woodford: “If music is a form of ritual, music education is a rite of passage.” (2005: 16).

Paul Woodford (2005), em *Democracy and Music Education*, reflecte extensamente sobre o papel do ensino da música, enquanto experiência multicultural, nas sociedades democráticas: “Music education is thus inevitably political and, owing to its potential for either promoting personal and collective freedom and growth or contributing to the musical disfranchisement of children and future music teachers (by rendering them intellectually passive), it is something that should profoundly matter to society and that should itself be subjected to continuous and close

scrutiny. Failure to do this, to criticize practice, politics, and experience, may represent not just an abdication of personal authority and responsibility on the parts of teachers and other citizens. It may also be constructed as an act of civil cowardice.” (2005: 31)

Nesse sentido, é vital definir qual o papel dos agentes do ensino da música nesse processo. A esse respeito, o mesmo autor defende: “One of the tasks awaiting music educators is to challenge students, parents, and others to attend to the subtle and not so subtle ways they are shaped and controlled in their musical thinking and tastes – or the ways they are not really thinking at all, unconsciously accepting or imposing their musical values on others. The aim of music education is to seek a dynamic social equilibrium or creative tension between the traditional and the seemingly new or strange.” (2005: xvi)

Aquilo de que Woodford fala, a este ponto, é de políticas públicas perante o ensino artístico, em geral, e o ensino da música, em particular. Nesse sentido, as opções das políticas públicas face a esse ensino são de vital importância para a relevância social que a introdução de uma cultura musical diferente pode assumir. “An overemphasis on intellectualism, skill, or talent may contribute to elitism and the further isolation of so-called serious musicians and music teachers from the political and cultural mainstreams, while an overemphasis on emotion, spectacle, ritual, or musical commodification may also contribute to the undermining of democratic culture by failing to adequately prepare children to intelligently participate in public music life.” (2005: 29)

Também Kingsbury reforça a relevância das opções políticas públicas no ensino da música, ao defender que a escolha de um determinado género musical enquanto mais válido do que outro é, mais que uma questão “musical”, parte integrante da organização social (1988:57).

No mesmo sentido, Ruth Jorgensen, em *Transforming Music Education*, defende que a sociedade espera mais das suas escolas do que até aqui e expõe a importância de uma reflexão sobre estratégias nas políticas do ensino da música, face aos desafios de uma sociedade em mudança, ao referir que uma economia global baseada no comércio internacional, investimento e políticas monetárias oferece muitas possibilidades para o alívio do sofrimento humano e, no entanto, ao colidir com interesses nacionalistas, étnicos e hedonistas, pode resultar, ao invés disso, em problemas políticos que não enfrentámos até aqui. E defende que a música pode providenciar uma perspectiva diferente sobre estes novos problemas sociais (2003:1).

A autora reforça também a ideia da necessidade duma transformação dessas estratégias – uma transformação no ensino da música – por dois motivos: primeiro porque, mais que nunca, os professores precisam transmitir aos mais novos atitudes pessoais e sociais, crenças, capacidades, expectativas e um determinado grau de disponibilidade para se sobreviver e vencer em sociedade; segundo, porque a educação deve ser humana e directamente orientada para os ideais da civilidade, da justiça, da liberdade e da inclusão de pessoas e perspectivas diversas (2003:19-20).

Que discussão tem sido, então, feita na sociedade portuguesa – e pelos seus organismos públicos – a este respeito? Para responder a esta questão aborda-se, no *Capítulo II: O ensino do jazz e as políticas públicas em Portugal*, o percurso histórico do ensino da música em Portugal nos últimos cem anos, bem como também se observa e analisa o estado actual do ensino da música e as discussões em seu torno – subcapítulo *II. 1. O ensino da música em Portugal – questões actuais*.

Decorrente daí, e porque este estudo se centra no ensino do jazz em Portugal, no subcapítulo *II. 2. O caso do jazz*, debruço-me sobre a sua recente história e analiso os contextos sociais e geográficos em que este se desenvolve.

Na realidade, na Etnomusicologia, o ensino do jazz tem sido menos estudado que outras tradições musicais – nomeadamente a tradição musical erudita Ocidental⁹. Este estudo tem, também, a humilde pretensão de oferecer uma perspectiva etnomusicológica do ensino do jazz.

Terese Volk, em *Music, Education, and Multiculturalism: foundations and principles*, dá conta do percurso que o ensino do jazz tem tido nos estudos etnomusicológicos e, por seu turno, a importância que a Etnomusicologia tem tido na crescente relevância do ensino do jazz: “Across the thirteen years from 1954 to 1967, the music education profession shifted from a position that still questioned the value of some musics (for example, jazz) in the curriculum to a declaration that all musics belong in the music curriculum. As jazz studies, the result of research, and anthropology and ethnomusicology classes slowly began to have an effect at the collegiate level, music teacher education moved from an awareness of the need for changes to suggestion for how

⁹ Ver, a este respeito, Nettl (1990) *Heartland Excursions* e (1989) *Mozart and the ethnomusicological study of Western culture*.

this could be accomplished. As a result, in thirteen years, the perspective in music education changed from one which saw Western music taught through the exemplar of folk songs and dances from many cultures to one which viewed the presentation of many authentic music cultures as a way to learn about music as a human expression.” (Volk, 1998: 83)

Mais, o jazz é mesmo tomado como uma boa metáfora para o trabalho etnográfico, no artigo *Is Ethnography Jazz?*, onde Michael Humphreys, Andrew Brown e Mary Jo Hatch (2003) traçam paralelos entre o trabalho do etnógrafo e a performance de um solista de jazz, ao considerarem a etnografia um processo criativo, explorativo e interpretativo. Para os autores, o trabalho etnográfico de co-autoria obriga a uma constante reescrita, à troca e negociação de perspectivas – processo semelhante ao que se observa entre solistas de jazz. Este paralelo centra-se em três vectores fundamentais: 1) negociação do equilíbrio delicado entre a perspectiva pessoal de cada investigador e das dos outros da equipa, 2) imersão no dia-a-dia da cultura investigada, 3) escolha permanente de critérios a aplicar na avaliação da pesquisa efectuada (Humphreys *et al.*, 2003: 5).

Qual é, então, e em suma, a relevância desta investigação, do ponto de vista etnomusicológico? Encontro três argumentos que a sustentam: em primeiro lugar, observa-se aqui o jazz enquanto rede social; em segundo lugar, analisa-se aqui a introdução de uma cultura musical no ensino da música – e as afluentes questões relacionadas com o multiculturalismo – na educação musical; em terceiro, faz-se aqui uma etnografia das escolas de jazz em Portugal, ao versar um sistema de ensino na tradição do jazz, enquanto parte de uma realidade que é o jazz em Portugal.

Precisamente, quanto à segunda abordagem efectuada neste estudo – a etnográfica – optei por, tal como Kingsbury, proceder a uma observação participante. Defende este autor que apenas a observação participante permite presenciar como são negociados os termos musicais (1988: 17), isto é, apenas uma observação participante, a experiência do quotidiano das escolas, permite a um investigador uma visão transversal das várias interacções que ocorrem num sistema como é uma escola de música: “A musical conservatory is a place where musical disagreements are continually being negotiated toward consensus, and where consensus is in turn continually breaking up into contentions.” (1988:17)

Para consumir esse objectivo, observou-se a escola JBJazz e o Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada (CJMM-ULL), no período de Novembro de 2009 a Janeiro de 2010, de forma sistemática, recorrendo a conversas informais com professores, alunos, funcionários, familiares de alunos e outros agentes do ensino do jazz em Portugal, bem como efectuando inquéritos a um corpus de alunos de ambas as instituições e entrevistando o Director Pedagógico do CJMM-ULL.

A opção de efectuar inquéritos, provém da necessidade de quantificação e generalização de determinados dados¹⁰. Segundo Ghilione & Matalon, o Inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar (2001: 7-8). Assim, os inquéritos aos alunos foram elaborados sob a forma de “survey descritivo”, de acordo com a noção de Clara Coutinho: com o objectivo de fazer a descrição pura de uma determinada situação e aplicado num momento único. O objectivo é descobrir a incidência e distribuição das variáveis de uma população. Do estudo da amostra representativa, o investigador generaliza a descrição para toda a população (2005: 68).

Finalmente, e relativamente à organização formal da dissertação, porque esta se debruça sobre o jazz enquanto diversas metáforas, esta obedece à forma de um tema de jazz – *intro, head, solos, head out*, tal como apresentado por Marc Sabatella (1992), em *A Jazz Improvisation Primer*, onde refere: “Most jazz since the bebop era is based on a form that is actually quite similar to the sonata allegro form from classical theory: an optional introduction, the exposition or theme (possibly repeated), the development section, and the recapitulation, possibly followed by a coda. The introduction, if present, sets the tone for the piece; the exposition is the main melody; the development section is where the composer extends the ideas of the exposition; the recapitulation is a restatement of the theme; and the coda is an ending. In jazz terms, these sections of a piece would be called the intro, the head (possibly repeated), the solo section, the head out, and possibly a coda or tag ending. The intro establishes the mood; the head is the main melody; the solo section is where the soloists improvise on the melody and/or chord progression of the tune; the head out is a restatement of the theme; and the coda or tag is an ending.” (Sabatella, 1992: <http://www.outsideshore.com/primer/primer>)

¹⁰ Presentes nos gráficos no Anexo F – Gráficos.

Acrescentou-se, aqui, para a abordagem etnográfica e a análise de dois casos em perspectiva comparada, o momento de *trading fours*, explorado por Henry Martin: “Trading twos, trading fours or trading eights [are] improvisational jazz formats common since the swing era. In trading fours, for example, each soloist improvises for four bars before the next soloist takes over for four bars. Trading solos is often used to create climatic moments in performances.” (Martin, 2009: 286)

SOLO 1

Capítulo I: O Jazz e Sociedade

SOLO 1

Capítulo I: O Jazz e Sociedade

“Music is both a species of culture pattern and a mode of human action in and upon the world.” (C. Waterman, 1990: 7)

A música é uma metáfora social. Como observa Blacking, em *How Musical is Man?*, sendo a música som organizado pelo homem, resulta de uma interacção organizada entre modelos de som e modelos de organização humana (1974, 2000: 89). Ou seja, a música é tanto reflexo da sociedade em que se insere, como a sociedade é reflexo da música que produz.

Aqui, é abordada uma forma de música – o jazz –, que constitui uma sociedade – a dos músicos e amantes de jazz – dentro da sociedade. Logo, esta sociedade jazzística é, ao mesmo tempo, reflexo e parte constituinte da identidade da sociedade *lato senso*.

O jazz é, assim, um dos géneros musicais existentes numa cidade¹¹. E ser-se parte do grupo de pessoas que o faz e consome traduz a escolha de um conjunto de valores e, por isso, de uma identidade dentro da cidade. Nettl afirma que a heterogeneidade musical oferece aos habitantes urbanos uma gama diversificada de possibilidades de participação em diversos contextos musicais e que a escolha de um género musical particular – ou géneros – é uma expressão emblemática de identidade (1991: 88).

Cada género musical assenta num conjunto de valores sociais que determinam a discriminação entre o que é música e não é música, o que é boa música e má música, o que é música adequada e imprópria, o que é a nossa música e a música dos outros (R. Waterman, 1963: 85-86).

¹¹ Como foi abordado no capítulo anterior, assume-se, neste estudo, o jazz como uma expressão musical urbana.

Ora, sendo o jazz um género musical e sendo cada género musical assente num conjunto de valores sociais urge, neste ponto, perceber que metáfora social é o jazz. Que conjunto de valores que enformam uma identidade social representa, hoje, o jazz?

A partir das diversas conversas e observações efectuadas neste estudo, e a partir da experiência pessoal enquanto músico e pedagogo na área, poderia definir o amante e o músico de jazz como um indivíduo com uma forte noção de comunidade e de interacção com o outro e com a diferença. Na rede social que é a comunidade jazzística, a capacidade de interacção com outros músicos com perspectivas musicais e abordagens musicais diferentes é um valor que pode determinar a sobrevivência no meio.

Co-existem no jazz, hoje, diversas tendências estéticas e cada músico constrói a sua identidade musical aproximando-se de determinadas tendências e afastando-se doutras. Desde, num extremo – os adeptos do *free jazz*¹², cuja estética assenta em princípios muito próximos da música contemporânea erudita improvisada, na exploração do som, da acústica do espaço performativo, das possibilidades percussivas dos corpos dos instrumentos e na construção performativa a partir de motivos e estímulos não musicais (como podem ser formas geométricas ou cores), passando pelo *hard bop*¹³, estética *mainstream* no jazz contemporâneo, que recupera os princípios estéticos do início do jazz moderno (o *be bop*¹⁴) e que representa uma contínua renovação do repertório jazzístico, ao reformular *standards*¹⁵, ao propor canções que se popularizaram de outros géneros como a *pop* ou o *rock* como novos *standards* e ao assumir o arranjo musical como um motivo musical, até ao outro extremo do revivalismo, que executa jazz tradicional do início do séc. XX, o *dixie*¹⁶ ou o *swing*¹⁷, e que privilegia a reverência à

¹² Embora alguns autores defendam que o jazz é, na sua génese *free*, outros como Anderson (2007), em *This is Our Music, Free Jazz, the Sixties and American Culture*, têm uma visão menos engajada politicamente e contextualizam histórica e culturalmente este género, sobretudo nos capítulos *Free Jazz and Black Nationalism* e *The Musicians and Their Audience*.

¹³ Movimento nascido em finais dos anos 50, como recuperação do espírito do *be bop*. Rosenthal (1992), em *Hard Bop, Jazz & Black Music, 1955-1965*, especifica esta transição e o contexto social e cultural da afirmação da cultura negra que esteve na sua génese.

¹⁴ A circunstância da greve dos profissionais do espectáculo em 1942 nos EUA que aproximou os músicos de jazz para criarem música sem intuito comercial, mas como um desafio ao virtuosismo de cada um, de que nasceu este género, é retratada na obra *The Birth of Bebop: A Social and Musical History*, de DeVaux (1999).

¹⁵ Conjunto de composições que se tornaram clássicos e conhecidos universalmente pelos músicos de jazz (Berliner 1994:63).

¹⁶ Género que remonta aos anos 10 do séc. XX e que nasce das *marching bands* em Nova Orleães. Stearns (1970: 35-76) faz uma abordagem interessante desta transição do jazz de Nova Orleães, em *The Story of Jazz*.

¹⁷ Kenney (1993) percorre o ciclo de vida completo deste género a que chama “white jazz”, na cidade de Chicago, de 1904 a 1930, em *Chicago Jazz: A Cultural History*.

preservação da tradição, tocando arranjos escritos e improvisando com um fraseado típico dos anos 20 a 40 – todos os músicos de jazz se sentem impelidos para uma ou outra tendência. Contudo, um músico de jazz que se feche apenas numa tendência e numa linguagem hermética é frequentemente preterido por outro que esteja predisposto para o desafio de tocar com músicos igualmente dispostos a interagir com outros com abordagens estéticas diferentes das suas.

De igual modo, o gosto pela discussão da sua própria performance e da dos outros, em contexto informal de final de concerto, é outra marca identitária forte. O músico de jazz vê na auto-análise e na análise que os outros fazem de si uma forma excelente e vital de se posicionar na hierarquia dos *performers* e de aperfeiçoar e rever alguns aspectos da sua performance. A comunidade dos pares é considerada o melhor barómetro e a melhor contribuição para o aperfeiçoamento do nível performativo de cada músico. Neste aspecto, como em muitos outros, o jazz é, e tal como veremos adiante¹⁸, uma boa metáfora para a prática dos valores sociais democráticos, em que a opinião do outro é valorizada e incorporada no juízo que cada um tem de si próprio. Perante os outros, um músico é valorizado, tanto por acatar as críticas e sugestões que lhe são feitas, como pelas escolhas que a partir daí leva a cabo. Nas palavras de C. Waterman “In short, life in the city is correlated with choice.” (1990: 6).

O mesmo Waterman, a propósito das redes sociais que se estabelecem na vida nas cidades africanas, afirma que o meio urbano é profundamente heterogéneo e imprevisível. O estudo da música neste meio é, sobretudo, o estudo das capacidades humanas para co-habitar com a heterogeneidade e para ultrapassar os imprevistos (1990: 7).

A improvisação é, no jazz, um dos elementos identitários mais fortes. É ela, especialmente, que define o valor de um músico de jazz. Mais importante que a execução ou a escolha de repertório, a questão que um músico de jazz coloca e que a comunidade lhe faz é: o que é possível fazer de novo a partir desta capacidade de execução e a partir deste repertório?

Mais adiante¹⁹, veremos como a improvisação é vital num contexto social e na resolução sustentada de imprevistos. No jazz, não só se valoriza a capacidade que cada um tem para improvisar em contexto musical como no contexto social. Desde a capacidade de organizar um ensaio, de ajuste de agenda profissional de cada músico aos compromissos profissionais dos outros, a contínua negociação de disponibilidades, à improvisação – e mesmo ao humor – na

¹⁸ No capítulo I.1. *O jazz enquanto metáfora para a democracia.*

¹⁹ No capítulo I.2. *O jazz enquanto metáfora para sistemas organizacionais.*

conversação informal. Um músico de jazz é avaliado também pela sua capacidade de contar determinado episódio e de ser uma fonte inesgotável de situações anedóticas relacionadas com as performances ou paralelas a elas. Este manancial de histórias é também um património identitário do músico e uma forma de valorização junto da comunidade, pela sua experiência de vida profissional. Do mesmo modo, o conhecimento que tem das biografias dos músicos – da tradição – é muito respeitado.

A improvisação requer um conhecimento profundo da linguagem e um exercício constante desta. A curiosidade, o estudo e a investigação – ultimamente, entre nós, também académica – são requerimentos muito valorizados como preparação para a improvisação. Há, na comunidade jazzística, uma crescente noção de que a formação de um músico deve ser completa – não apenas técnica – e de que um músico de jazz deve ser, acima de tudo, um indivíduo que reflecte na sua actividade.

Contudo, há no meio jazzístico no nosso país, também e paradoxalmente, uma certa noção de elitismo cultural. Durante anos, em Portugal, o número daqueles que tinham acesso ao jazz era restrito. O jazz não entrou no país como uma música popular, mas um género erudito²⁰, descoberto pelos poucos que tinham acesso e capacidade económica para adquirir e importar discos, divulgado por quem o estudava auto didacticamente, amado por quem com ele se cruzava no meio universitário e feito por uma pequeníssima minoria de músicos amadores portugueses²¹.

Esta herança do passado do jazz em Portugal está, ainda hoje, presente. Não só nos músicos mais velhos, mas também em alguns mais novos e em parte do público – que vê, muitas vezes, o concerto de jazz como um evento social de prestígio. A ideia de que o jazz não é uma “música fácil” é, muitas vezes, motivo de discussão e pretexto para uma atitude elitista. E, num momento-chave como aquele que vivemos actualmente, de um crescimento substancial e inédito de escolas de jazz, do número de alunos, de cursos de jazz e do nascimento de cursos superiores de jazz, torna-se pertinente questionar se essa profusão académica no meio jazzístico irá, no futuro, tornar o jazz uma música cada vez mais popular ou cada vez mais elitista. Ressoam, a este propósito as questões de Blacking: “Does cultural development represent a real advance in

²⁰ Ver a este propósito o subcapítulo 2.1.1.4. *O jazz em Portugal*.

²¹ *O Jazz Segundo Villas-Boas*, de João Moreira dos Santos (2007) dá-nos uma perspectiva bastante completa do início da história do jazz em Portugal e do papel determinante de Villas-Boas na sua divulgação. Hélder Martins (2006), em *Jazz em Portugal (1920 – 1956): – Anúncio – Emergência – Afirmação*, oferece-nos uma perspectiva mais recuada no tempo e pré-Villas-Boas.

human sensitivity and technical ability, or is it chiefly a diversion for elites and a weapon of class exploitation? Must the majority be made “unmusical” so that a few may become more “musical”? ... Ethnomusicology has the power to create a revolution in the world of music and music education.” (1974, 2000: 4)

Este trabalho tem também o propósito de servir como base para uma reflexão acerca destes aspectos. O ensino do jazz no nosso país vive um momento crucial, em que a discussão sobre a performance educativa – sobre o papel dos seus vários agentes – é urgente.

I. 1. O jazz enquanto metáfora para a democracia

“Music education, I submit, is becoming increasingly stodgy and difficult to justify in democratic society.” (Woodford, 2005: 60)

A escola JBJazz promove trimestralmente uma reunião geral de alunos e professores, em que se diagnostica o nível de empenho dos alunos, se apontam frontalmente falhas na organização da escola, se debatem medidas para melhorar o rendimento de alunos e professores e se apresentam medidas trabalhadas pela direcção pedagógica que, na maior parte dos casos, emergiram de anteriores reuniões gerais. Um dos alunos do segundo ano presente na reunião do primeiro trimestre do actual ano lectivo tomou da palavra numa discussão acesa sobre a importância das *jam sessions* no percurso académico e extra-curricular de cada aluno e na parca participação dos alunos da escola neste tipo de actividades e chamou a atenção para uma evidência que parecia escapar a todos os outros ali presentes: na realidade, o que ali se fazia naquele momento era uma *jam session*, uma sessão de troca de ideias, em que cada um solava na sua vez, de acordo com um tema comum.

De facto, tal como Woodford (2005: xiii) e Kingsbury (1988, 8) lembram, as questões musicais são metáfora para as questões sociais, no sentido em que, tal como no episódio acima relatado, a prática musical e, mais ainda, a reflexão sobre essa prática e os modos e processos que a enformam apelam ao nosso papel enquanto cidadãos numa sociedade democrática. Quer na prática pedagógica em sala de aula na discussão das condicionantes históricas e políticas face aos ideais de emancipação da cultura negra nos Estados Unidos que permitem o nascimento do *Hard Bop*, quer na situação de aula individual de instrumento em que aluno e professor tentam encontrar um repertório ideal a apresentar em exame final ou os modos das escalas a usar na aula da disciplina de *Combo*²² a partir das competências performativas do aluno, quer ainda nas reuniões entre professores e alunos na procura da melhoria do rendimento académico da escola –

²² Pequeno agrupamento de músicos de jazz, geralmente quarteto ou quinteto.

o ensino da música tem uma importância vital na negociação dos papéis sociais e na democracia participativa. No ensino do jazz, porque se trata de uma tradição musical em que há uma negociação contínua de perspectivas – solos e *comping*²³ – de um determinado tema²⁴, esta metáfora da dinâmica democrática e social é ainda mais evidente.

I. 1.1. O jazz como símbolo de uma sociedade democrática

Recentemente, Kabir Sehgal (2008), um jovem contrabaixista, editou *Jazzocracy: Jazz, Democracy, and the Creation of a New American Mythology*. A obra parte de duas experiências pessoais do autor entre 2003 e 2004: a *tournee* – enquanto músico – com o trompetista Wynton Marsalis e a campanha eleitoral – enquanto activista – do candidato democrata John Kerry. Em ambas as experiências, Sehgal vê semelhanças que estão, ou poderão estar, na génese de uma nova mitologia norte-americana e numa recuperação de identidade perdida (2008: 164). O autor advoga mesmo um jazz *mainstream* que conduza a opinião pública a um determinado optimismo e a uma unidade nacional norte-americana, face a um “materialismo vazio” e a um “auto-estereotipismo” da arte popular – referindo-se sobretudo ao *rap* (2008: 128-130). Esta apologia de Sehgal, que tanto contradiz e nos traz à memória um Adorno tão crítico do jazz nos anos 30 do séc. XX, parte, no início do séc. XXI, exactamente dos mesmos preconceitos que tanto foram já criticados nos artigos de Adorno, por exemplo pela escrita de Gracyk (1992)²⁵. O jazz – um certo jazz – é assumido como a cultura pura, a arte pura, que leva à consciência pessoal e colectiva.

Porém, e à parte desta defesa exacerbada, Sehgal enuncia que o jazz herdou a tradição democrática de contínua mudança, numa lógica de pergunta/resposta. Esta dinâmica funcional é moderada pelos valores da segurança e da liberdade. Estes valores são os dois pólos que enformam tanto a cidadania activa na sociedade democrática, como a performance num *combo*

²³ Acompanhamento improvisado que os elementos do *combo* fazem durante a improvisação do solista.

²⁴ O mesmo que melodia, canção, música.

²⁵ Theodore Gracyk, em *Adorno, Jazz, and the Aesthetics of Popular Music*, *The Musical Quarterly*, tece acérrimas críticas a Adorno, sobretudo aos seus artigos dos anos trinta, em que acusa o jazz de ser música de massas. Gracyk defende que o jazz, ao longo do tempo de vida de Adorno, se alterou e que, tendo assistido ao nascimento do *free jazz* e do jazz modal, em 1959, este nunca se retratou das suas afirmações (1992: 532-533).

de jazz. Este conceito de construção da sociedade democrática balizada por dois valores não é exclusivo de Seghal. John Kouwenhoven, no seu ensaio *What's American about America?*, sugere que a noção americana de democracia se fundamenta na negociação de três antíteses: o materialismo *vs* o idealismo, a revolução *vs* o conservadorismo e o individualismo *vs* o colectivismo (1954, 1998: 123-124). Da mesma forma, veremos no capítulo seguinte como, a propósito da metáfora da improvisação no jazz aplicada à gestão, autores como Frank Barrett se referem a uma contínua negociação entre estrutura e discurso (1998: 613).

De facto, Seghal não nos fala de uma democracia qualquer: fala-nos daquela que foi sendo construída ao longo dos últimos dois séculos e meio nos Estados Unidos, que partiu do desejo de independência de um poder centralizado e distante – a Coroa Britânica – e que foi resultando em conquistas importantes na igualdade de direitos em períodos mais conturbados da sua história. A democracia norte-americana é uma meritocracia, no sentido em que os nomes decisivos da sua história não o são pela sua condição social, económica ou racial, mas apenas pelo mérito adquirido pelo seu papel activo na construção da sociedade democrática (2008: 21). Ora, uma *jam session*, tal como nos lembrava o aluno da JBJazz, é uma espécie de síntese dessa construção contínua de sociedade, de cidadania, de democracia.

No mesmo sentido, Stanley Crouch, em *Blues to Be Constitutional*, defende: “The demands on and the respect for the individual in the jazz band put democracy into aesthetic action. Each performer must bring technical skill, imagination, and the ability to create coherent statements through improvised interplay with the rest of the musicians.” E conclui afirmando que o sucesso do jazz é uma vitória para a democracia e um símbolo da dignidade estética, que os músicos podem atingir e expressar à medida que criam música e ultrapassam o desafio de a criar no momento (1995, 1998: 161).

Ora, tal como advoga Artehaug, no seu artigo *Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication*, o ensino da improvisação no jazz pode criar condições óptimas para o desenvolvimento da criatividade e pode ser uma estratégia pedagógica privilegiada para se cultivarem os vários aspectos da comunicação humana numa sociedade democrática (2004: 115). E esse é, em última análise, o propósito deste estudo: verificar se, na sociedade portuguesa, o ensino do jazz se revela uma estratégia pedagógica de relevo na formação de cidadãos mais activos.

I. 1.1.1. O jazz e os direitos civis nos EUA

“This equation of jazz and America is easy enough to figure: Jazz is freedom music, the play of sounds that prizes individual assertion and group coordination, voices soloing and then (at their best) swinging together, the one-and-many *e pluribus unum* with a laid-back beat.” (O’Meally, 1998: 117)

A equação de O’Meally tem tido diferentes resultados ao longo das últimas nove décadas. É recente a desmistificação do jazz enquanto música negra na sua génese e a sua assumpção como expressão musical multiculturalista. O revisionismo histórico de Alyn Shipton, em *A New History of Jazz*, tenta desconstruir alguns preconceitos à volta da história do jazz. Lembra, por exemplo, que a imitação e a divulgação que a comunidade branca fez do jazz, logo desde o seu início, quer através das manifestações populares – como os *minstrel singers*²⁶ – ou no surgimento do disco – a primeira banda de jazz a gravar, a Original Dixieland Jass Band, em 1917, inteiramente constituída por músicos brancos – e da rádio, foram vitais para que este género musical se consolidasse e crescesse até se assumir como a tradição musical americana por excelência (2001: 34).

Mas antes desta visão, agora mais distanciada na história, mais abrangente, o jazz foi sendo associado a uma determinada cultura negra nos Estado Unidos, tanto por brancos como por negros. Radano observa, em *Hot Fantasies: American Modernism and the Idea of Black Rhythm*, como os termos “hot rhythm”²⁷, “jazz craze” ou “jazz epidemic” no modernismo americano são

²⁶ Os *minstrel singers* ou espectáculos *minstrel* eram, na sua grande maioria, interpretados por artistas brancos que cobriam a cara com graxa negra e as mão com luvas brancas, parodiando os artistas negros, na viragem do séc. XIX para o séc. XX, nos EUA.

²⁷ O termo “hot rhythm” é usado, pela primeira vez em 1948 por Richard Waterman no artigo “Hot” Rhythm in African Music. Este ensaio foi o primeiro de um conjunto de escritos de autores como Alan Merriam, Gilbert Rouget, Erich von Hornbostel e John Blacking que, no início dos anos 50 do séc. XX e impelidos pela necessidade de definir características distintivas entre a música do Ocidente e a música Africana, apontaram o ritmo como o elemento primordial da música Africana. Recentemente, em 1995, Kofi Agawu, refuta estas teses na sua obra *The Invention of “African Rhythm”*.

simultaneamente fruto de pré-conceitos raciais, um espelho do sentimento de ameaça à supremacia branca e um elemento identitário adoptado pela comunidade afro-americana (2000: 461-462).

Na literatura norte-americana, esta espécie de paradoxo é bem evidente: por um lado, as obras literárias de Ralph Ellison²⁸ e Langston Hughes²⁹ apropriam-se do jazz (sobretudo da sua componente essencialmente cadencial) como elemento identitário negro, tal como as de Kerouac³⁰ e Ginsberg³¹ se apropriam do jazz como elemento identitário de uma geração branca norte-americana do pós-guerra. Por outro, há uma América branca que olha condescendentemente para a cultura negra, muitas vezes reprovando-a como sinal da decadência dos valores morais da hegemonia branca.

Provavelmente a única figura a legitimar o jazz – o *swing*³² – perante audiências brancas e negras é Duke Ellington, tal como Kevin Gaines observa em *Duke Ellington, Black, Brown and Beige, and the Cultural Politics of Race*. O facto de, com uma série de suites, assumir e praticar uma forma de jazz essencialmente escrita, dando primazia à composição e ao arranjo e aproximando-o da música erudita de tradição Ocidental, elevou-o ao estatuto de “músico sério”, aceite pela maioria branca e admirado pela minoria negra. Ao definir a sua música como “beyond category”, Ellington é reconhecido por brancos e mitificado por negros. Ao ser vítima da segregação nazi e proibido de tocar na Alemanha em 1937, ascende ao estatuto de símbolo de uma América igualitária anti-segregacionista – mesmo que esta o não fosse de facto. Ao manifestar nas suas composições uma consciência moral, social e racial, é proclamado defensor dos direitos cívicos dos afro-americanos (Gaines, 2000: 592-593).

²⁸ Ralph Ellison, na sua obra *The Invisible Man* (1952), explora o universo imagético e linguístico do jazz, povoando a narrativa com referências a Louis Armstrong, ao gospel e aos blues.

²⁹ Langston Hughes, um dos precursores da corrente poética norte-americana *jazz poetry* e do movimento literário *Harlem Renaissance*, no início dos anos 20 do séc. XX, em poemas como *The Weary Blues* (1923), aplica à palavra escrita recursos típicos do fraseado jazzístico, como o ritmo sincopado e a repetição.

³⁰ Embora as referências ao jazz sejam uma constante na obra de Jack Kerouac, há, particularmente, no poema *Bowery Blues* (1959), a descrição do ambiente de um clube de jazz e o uso uma cadência linguística próxima da de Hughes, e que a corrente poética *beat* adoptou.

³¹ O poema *Howl* (1956), de Allen Ginsberg foi originalmente escrito para uma leitura acompanhada por músicos de jazz e só posteriormente editado. O texto é um dos fundadores da estética *beat*.

³² Entende-se por *swing* tanto o desenho rítmico usado no jazz – acentuação do prato de choque nos 2º e 4º tempos de um compasso quaternário – como uma época da história do jazz, que começa em meados da década de 30 e se estende até inícios da década de 50. É nesta última acepção que o termo é aqui usado. Gunter Schuller (1991) dá-nos um panorama histórico bastante completo deste período em *The Swing Era: The Development of Jazz, 1930-1945*.

Nomes que lhe seguiram, como Miles Davis, Charles Mingus ou Ornette Coleman, sempre o evocaram como voz duma minoria em luta por igualdade de direitos. Quer na revolução modal de Miles, no activismo político de Mingus ou no *free jazz* de Ornette.

I. 1.1.2. II Guerra Mundial

Existem elementos no jazz tocado que possam ser alvo de censura num sistema político totalitário? E, se os existem, poderão constituir um conjunto de valores identitários de um sistema democrático?

Num cartaz dos anos 30³³ a propaganda nazi perguntava: “Mãe ou camarada? Homem ou máquina? Deus ou o diabo? Sangue ou Deus? Raça ou degeneração? Música popular ou jazz? Nacional-socialismo ou bolchevismo?”

Num documento citado por Dave Dexter, em *Jazz Cavalcade: The Inside Story of Jazz*, o Departamento de Educação Popular e Arte alemão, nos anos de regime nazi, promulgava um conjunto de regras a aplicar pelas orquestras, “como uma forma de reavivar o espírito europeu na música para dançar e entretenimento naquele país, libertando-a de elementos da música primitiva negróide, que entrava em conflito flagrante com a concepção europeia de música” (1946:32).

Para além do óbvio interesse histórico, como documento de mais uma tentativa de criar uma hegemonia alemã também na música, parece-me interessante destacar alguns aspectos que, para um alemão nazi, seriam os fundamentais da estética jazzística, pois trata-se de uma análise objectiva a um género musical que lhe é distante e estranho. De certa forma, a partir das características destacadas pelo Departamento podemos constatar aquelas que se considerava representarem um maior perigo para a ordem pública, para a conservação dos valores da cultura musical erudita estabelecida e, em última análise, aquelas que são socialmente mais relevantes.

³³ Ver em Anexo: B.1.

DEPARTMENT OF POPULAR EDUCATION AND ART

Conditions Governing the Grant of Licenses for Dance Music

NEGROID: Belonging to a Negro race. This includes the African Negroes (and also those living outside of Africa), also Pygmies, Bushmen and Hottentots.

NEGRITO: In the wider sense of the term, the short-statured, curly or frizzy-haired, dark-skinned inhabitants of Southeastern Asia, Melanesia and Central Africa.

1. Music:

The Embargo on Negroid and Negrito Factors in dance Music and Music for Entertainments.

2. Introduction:

The following regulations are intended to indicate the revival of the European spirit in the music played in this country for dances and amusements, by freeing the latter from the elements of that primitive Negroid and/or Negrito music, which may be justly regarded as being in flagrant conflict with the European conception of music. These regulations constitute a transitory measure born of practical considerations and which must of necessity precede a general revival.

3. Prohibition:

It is forbidden to play in public music which possesses to a marked degree characteristic features of the method of improvisation, execution, composition and arrangement adopted by Negroes and colored people. It is forbidden in publications, reports, programs, printed or verbal announcements, etc.:

(a) to describe music played or to be played with the words "jazz" or "jazz music."

(b) to use the technical jargon described below, except in reference to or as a description of the instrumental and vocal dance music of the North American Negroes.

Exceptions may Be permitted where such music is intended for a strictly scientific or strictly educational purpose and where such music is interpreted by persons having two or more Negroid or Negritic grandparents.

4. Descripton of The Main Characteristic Features of the Above-Mentioned Music which Differ from the European Conception of Music:

The use of tonally undefined mordents, Ostentatious trills, double-stopping or ascendant glissandi, obtained in the Negro style by excessive vibrato, lip technique and/or shaking of the musical instrument. In jazz terminology, the effects known as "dinge," "smear" and "whip." Also the use of intentional vocalization of an instrumental tone by imitating a throaty sound. In jazz terminology, the adoption of the "growl" on brass wind instruments, and also the "scratchy" clarinet tone. Also the use of any intentional instrumentalization of the singing voice by substituting senseless syllables for the words in the text by "metalizing" the voice. In jazz terminology, so-called "scat" singing and the vocal imitation of brass wind instruments. Also the use in Negro fashion of harshly timbered and harshly dynamic intonations unless already described. In jazz terminology, the use of "hot" intonations. Also the use in Negro fashion of dampers on brass and woodwind instruments in which the formation of the tone is achieved in solo items with more than the normal pressure. This does not apply to saxophones or trombones. Likewise forbidden, in the melody, is any melody formed in the manner characteristic of Negro players, and which can be unmistakably recognized.

5. Expressly Forbidden:

The adoption in Negro fashion of short motifs of exaggerated pitch and rhythm, repeated more than three times without interruption by a solo instrument (or soloist), or more than sixteen times in succession without interruption by a group of instruments played by a band. In jazz terminology, any adoption of "licks" and "riffs" repeated more than three times in succession by a soloist or more than sixteen times for one section or for two or more sections. Also the exaggeration of Negroid bass forms, based on the broken tritone. In jazz terminology, the "boogie-woogie," "honky tonk" or "barrelhouse" style.

6. Instruments Banned:

Use of very primitive instruments such as the Cuban Negro "quijada" (jaw of a donkey) and the North American Negro "washboard." Also the use of rubber mutes (plungers) for wind brass instruments, the imitation of a throaty tone in the use of mutes which, whether accompanied by any special movement of the hand or not, effect an imitation of a nasal sound. In jazz terminology, use of "plungers" and "Wah Wah" dampers. The so-called "tone colour" mutes may, however, be used.

Also the playing in Negro fashion of long, drawn-out percussion solos or an imitation thereof for more than two or four three-time beats, more frequently than three times or twice in the course of 32 successive beats in a complete interpretation. In jazz terminology, "stop choruses" by percussion instruments, except brass cymbals. There is no objection to providing a chorus with percussion solos in places where a break could also come, but at not more than three such places.

Also the use of a constant, long drawn-out exaggerated tonal emphasis on the second and fourth beats in 4/4 time. In jazz terminology, the use of the long drawn-out "off beat" effect. (1946: 33-34)

O documento começa por definir racialmente a génese do jazz – o negro ou negrito (mestiço ou asiático de pele escura) –, para depois definir o que se proíbe na música: os elementos negros ou mestiços, sobretudo a improvisação, a execução, a composição e o arranjo à moda dos negros. Esta enumeração dá-nos uma hierarquia. A improvisação é mencionada em primeiro lugar, logo a seguir a execução e só depois a composição e o arranjo. De facto, esta ordem corresponde a uma gradação decrescente na liberdade do executante. A improvisação confere ao *performer* uma liberdade que, pela sua função, o arranjo restringe.

No ponto relativo às principais características musicais que diferem da concepção europeia de música, encontramos um destaque feito ao *scat*³⁴, aos ornamentos (como o vibrato excessivo) ou efeitos (como o *wha wha*³⁵ nos metais). Os elementos “expressamente proibidos” são um

³⁴ Improvisação vocal monossilábica.

³⁵ Efeito que consiste em tapar e destapar com a mão ou um objecto (chapéu, por exemplo) a campânula dos trompetes e trombones de forma a criar a onomatopeia que lhe dá o nome.

ataque directo à noção de solo e de *comping* no jazz dos anos 30: a supressão de *riffs*³⁶, a repetição de frases rítmicas e o baixo contínuo. Os instrumentos banidos são a *quijada* (de uso raríssimo nos anos 30) e os mutes de borracha para trompete. Por fim, as estruturas harmónicas: as quadraturas de 32 compassos, os solos e *fill-ins* de percussão e, talvez mais importante que tudo, a acentuação nos segundo e quarto tempos do compasso quaternário – o *swing*.

Curiosamente, Michael Kater, em *Different Drummers*, um estudo sobre o jazz na Alemanha nazi, revela a existência de um movimento jazzístico no interior do Terceiro Reich. Associadas à música – já por si proibida – estes músicos e amantes de jazz assumem um conjunto de atitudes reprováveis aos olhos do nacional-socialismo e que visam provocar a autoridade e daí extrair uma certa sensação de liberdade (Kater, 1992: 162).

Da mesma forma, na II Guerra Mundial as tropas americanas levavam consigo *v-discs*, discos de jazz de 78 rotações oferecidos aos soldados, para que divulgassem a cultura democrática americana aos povos ocupados, como veremos já no subcapítulo seguinte. Algumas rádios europeias e norte-americanas divulgavam o jazz, em contraste com a música clássica alemã, por vezes clandestinamente, como na rádio holandesa Hilversum controlada pelos nazis durante a ocupação, como a BBC, assumidamente em atitude contrária à hegemonia cultural alemã.

Também na União Soviética, durante o período da guerra-fria, o jazz representou uma subversão às regras impostas e um símbolo do mundo livre. Banido e perseguido pelas autoridades soviéticas, considerado como uma manifestação da decadência do mundo ocidental, o jazz era escutado via rádio, através do programa *Voice of America*, apoiado, desde a década de 50, pelo governo norte-americano. S. Frederick Starr (2004), em *Red & Hot: The Fate of Jazz in the Soviet Union*, narra, ao longo da obra, como o Kremlin instituiu medidas – que se revelaram ineficazes – com o fim de banir a execução e a audição de jazz no perímetro da cortina de ferro. Apenas com a morte de Estaline e a ascensão de um Krushchev mais moderado ao poder, estas medidas foram abandonadas e a audição das emissões do *Voice of America* permitidas.

³⁶ Progressão harmónica repetida.

I. 1.1.3. O *v-disc*

O *v-disc* é um disco de 12 polegadas e 78 rotações produzido pelo exército americano de Outubro de 1943 a Maio de 1949 e pela marinha americana de Julho de 1944 a Setembro de 1945. Estas gravações eram enviadas às tropas americanas colocadas nos vários teatros de guerra – da Europa ao Pacífico – como forma de levantar a moral e manter uma relação mais próxima com a cultura americana.

Na realidade, embora o primeiro *v-disc* tenha sido produzido em 1941, seis meses antes da entrada dos EUA na II Guerra Mundial, com a finalidade de promover o gosto pelas marchas militares junto das tropas, apenas em 1943 se avançou com uma edição regular em série, após um acordo entre o governo norte-americano e a American Federation of Musicians – em greve contra as quatro maiores editoras discográficas de então.

Os músicos viam salvaguardada a possibilidade de se comercializar este seu trabalho e tornavam-se mais populares que nunca, ao chegarem, via disco e rádio, aos seus compatriotas ávidos por um pouco de música do seu país³⁷.

I. 1.1.4. O jazz em Portugal

“Ninguém pode suportar essa música de loucos varridos, de idiotas agrupados em manicómio, tocando sem tom nem som essas estridências enervantes que faz a cada momento voltar o botão (...) até que desapareça essa estúpida barulheira infernal, dessorosa dos miolos e do espírito humano, a que se convencionou chamar jazz.”

Carta de ouvinte do Rádio Clube Português,
in *O Século-Rádio Mundial*, nº32, 8/8/1947,
citado por Santos, *O Jazz Segundo Villas-Boas*
(Santos, 2007: 65)

³⁷ Ver em Anexo B.2

“Sendo nós brancos, base da civilização mundial, porque fomos buscar a música de negros? E, sendo assim, temos de reconhecer que, estudando música de raças atrasadas, vamos contribuindo para um movimento retrógrado da civilização.”

Carta de ouvinte do Rádio Clube Português,
in *O Século-Rádio Mundial*, nº32, 31/10/1947,
citado por Santos, *O Jazz Segundo Villas-Boas*
(Santos, 2007: 200)

Também em Portugal, a rádio teve um papel preponderante na divulgação do jazz. Sobretudo pela voz de Luís Villas-Boas, no programa *Hot Clube*, que realizou entre 1945 e 1969. As cartas dos seus ouvintes, constantes do extenso espólio que nos legou e de que temos um pequeno estudo pela mão de João Moreira dos Santos (2007), em *O Jazz Segundo Villas-Boas*, são um testemunho valiosíssimo da recepção do jazz no nosso país. Tal como no caso já observado da Alemanha nazi, em Portugal temia-se a degenerescência da cultura nacional e elevada pela música em voga: o jazz.

António Ferro, um apreciador confesso de Josephine Baker, que teria visto ao vivo no Harlem nos anos 20, é autor de uma série de conferências no Rio de Janeiro, coligidas em 1924 na obra *Idade da Jazz Band*, onde defende o jazz como símbolo da modernidade. No entanto, ao tomar posse como Director da Emissora Nacional, em 12 de Junho de 1941, ataca acerrimamente todas as formas de música popular externas à cultura portuguesa:

“(…) a Emissora Nacional tem os seus fins culturais, cívicos, políticos e recreativos a atingir, aos quais deve subordinar exclusivamente a admissão dos seus artistas ou conferentes. São esses fins, entre outros, os seguintes: o culto do nosso passado, o balanço constante do nosso presente, as directrizes do nosso futuro, a apostolização do Estado Novo, a renovação do gosto, a correcção amável de certos defeitos da nossa gente, a revelação de Portugal aos portugueses e aos estrangeiros, a educação sem fadiga, o recreio sem transigências com o reles, com o imoral ou o amoral.

À Emissora cabe, finalmente, realizar uma grade obra de unidade nacional e de expansão internacional. «Nós podemos dizer sinceramente: tudo o que é nacional é nosso» - como afirmou o Chefe do Governo Português. Cumpre-nos, portanto, ser os arautos de toda a nossa boa produção, de todos os valores que tenham contribuído para o nosso engrandecimento espiritual, venham de onde vierem, desde que o seu nacionalismo, até sem eles darem por isso, se afirme nas suas obras.

A primeira grande interrogação de quem toma posse deste lugar é a seguinte: deve a Emissora Nacional acompanhar o gosto do público ou dominá-lo? Devem atender-se, por sistema, as aspirações mezinhas do maior número ou procurar elevar o nível de sensibilidade colectiva?

Escravidão ou educação?

Não, escravidão, sujeição à mediocridade, nunca!”

in Diário de Notícias, 13/6/1941,

citado por Santos, *O Jazz Segundo Villas-Boas*

(2007: 56-57)

Esta noção sedimentada na opinião pública portuguesa em que o jazz é visto enquanto música exótica, expressão de uma cultura inferior, foi-se alterando, ao longo de anos de emissão do Hot Clube, de audições comentadas de discos pelas universidades, da promoção de concertos e festivais em Portugal com nomes importantes do jazz norte-americano, como Louis Armstrong e Ella Fitzgerald.

A partir do início dos anos 60, e particularmente com o Festival de Jazz de Cascais, nascido em 1971, o jazz começa a ser consumido por uma elite cultural, sobretudo de jovens estudantes universitários. Essa geração, que hoje governa, dirige municípios e é, em alguns casos, agente cultural relevante, promove o jazz como um produto cultural para uma elite, uma expressão musical não destinada às massas (nesse sentido, não popular), um ícone de um estilo de vida cosmopolita e sofisticado. E assim, do Grande Auditório do CCB ao *foyer* de um centro cultural do interior do país, o jazz vai servindo como uma forma de cultivar os gostos, de afirmar o desejado cosmopolitismo de uma determinada região ou, por associação a ele, como promoção da imagem cultural de determinado destino turístico. Em certa medida, como veremos mais

adiante, o jazz desempenha hoje o papel que se atribuiu em exclusivo, durante décadas, à música erudita de tradição europeia: o de referente de uma arte musical superior e “séria”.

Por outro lado, se durante o século passado o ensino da música fora dos conservatórios era essencialmente levada a cabo pelas bandas filarmónicas espalhadas pelo país, hoje em dia alguns dos alunos que chegam às escolas de jazz provêm de bandas filarmónicas dos arredores das grandes cidades, no caso de Lisboa e Porto, ou das bandas filarmónicas locais, no caso de Cascais, Sines e Torres Vedras. Pode questionar-se com propriedade se, no nosso país, o ensino do jazz estará a substituir a instrução ministrada pelas filarmónicas, ou se será apenas uma alternativa ao modelo de conservatório que se oferece aos alunos das filarmónicas.

O jazz em Portugal observa hoje um exponencial crescimento³⁸. Existem cerca de três dezenas de festivais anuais, um encontro anual de escolas e de músicos de jazz nacionais ou a actuar no nosso país – Festa do Jazz –, cerca de uma dezena de blogues dedicados à crítica, divulgação de concertos e edições de discos, duas editoras regulares e com um catálogo relevante (Clean Feed e Tone Of A Pitch), uma distribuidora (Dargil), uma rádio que passa exclusivamente jazz nacional e internacional e que emite para a região da grande Lisboa (Europa-Lisboa FM), uma revista bimensal especializada (Jazz.pt) e, objecto deste estudo, um conjunto crescente de escolas de jazz ou com cursos de jazz – cerca de duas dezenas.

A respeito deste panorama, nas conversas que foram levadas a cabo com os vários agentes, uma preocupação merece destaque: se esta oferta de jazz (músicos, concertos, festivais, edições, publicações, exposição mediática) corresponde a uma procura proporcional por parte do público ou se será uma forma de imposição de uma tradição musical (que simboliza, como já vimos, uma aposta numa forma de arte tida como mais séria e afirmação e projecção de um elitismo e nível cultural) que necessita ser revista. Mais, se a função das escolas de jazz se limita à formação de músicos, mas também à de públicos.

De facto, a partir dos resultados dos questionários administrados neste estudo, pode afirmar-se que a maioria dos alunos que chegam às escolas de jazz não superiores não o fazem por um gosto particular por esta tradição (que, na maioria dos casos, desconhecem e que lhes é tão distante como a música erudita de tradição Ocidental), mas em busca duma formação musical fora do modelo de conservatório. A realidade é que, dos cerca de 300 alunos que ingressam

³⁸ Ver anexo D: Festivais e outros eventos de jazz em Portugal.

anualmente em escolas de jazz em Portugal, tanto não superiores como superiores, apenas alguns terminam o seu ciclo de estudos e menos ainda levam a cabo uma carreira profissional como músicos de jazz. Todos os restantes, no entanto, são potencial público, pela formação a que foram submetidos e pelo gosto pela tradição musical a que foram expostos.

I. 1.2. Hierarquização

“Os méritos de André Fernandes enquanto instrumentista e compositor têm vindo a ser reconhecidos de forma crescente, dentro e, em especial, fora de portas, neste caso pela mão do histórico Lee Konitz, que o tem convidado para as formações que lidera. Fernandes tem vindo a desdobrar o seu trabalho por uma série de colaborações que atestam o seu talento.”

António Branco, *in Jazz.pt*, Março-Abril 2009, p.23

Kingsbury, no seu estudo à volta das relações sociais num conservatório nos Estados Unidos, verificou como a tradição e a maior ou menor proximidade com os agentes relevantes nessa tradição é um elemento determinante na posição hierárquica que cada um assume e que a cada um lhe é determinado socialmente (1988: 79). Ou seja, um aluno de conservatório escolherá preferencialmente um professor que tenha sido discípulo directo de um grande nome da tradição musical erudita Ocidental. Ora, este sistema de hierarquização não é exclusivo nessa tradição musical, mas comum, também, ao jazz.

Dois elementos determinantes no currículo musical de um músico, destacados pelos entrevistados neste estudo, são o conjunto de nomes com quem estudou e tocou. No exemplo citado, André Fernandes é considerado positivamente nesta crítica por ter tocado com “o histórico Lee Konitz” e o seu talento é “atestado” pelas colaborações com outros nomes relevantes que tem feito. Da mesma forma, um músico que tenha estudado fora de Portugal com um nome relevante na cena jazzística internacional e que tenha tocado com outros nomes considerados pela comunidade jazzística igualmente importantes será mais apreciado que outro que o tenha feito apenas em Portugal e com músicos pouco conhecidos. Igualmente, um músico que tenha feito apenas jazz e não outros géneros musicais é preferido a outros que o façam

intermitentemente. Embora este último factor seja menos relevante que o primeiro, e que, cada vez mais, os contactos com outras tradições musicais sejam bem-vindos dentro do jazz e até promovidos, é ainda marcante o conjunto de músicos e professores de jazz com quem contactámos que privilegiam aqueles que se mantêm exclusivamente dentro da tradição do jazz.

É comum, nas várias conversas tidas na realização desta investigação, destacar-se positivamente no percurso de determinado músico o facto de já ter tocado com este ou aquele nome importante, ou mesmo, em tempo de crise e de menos trabalho, lamentar-se a sorte agora de quem já andou em *tournee* com algum músico estrangeiro conceituado. É também comum, nas mesmas conversas, a noção de que a opção de determinado músico por tocar com nomes fora da comunidade jazzística se deve exclusivamente a razões de ordem económica. Mais, é explícita a hierarquização decrescente feita perante quem estudou na Berklee, na Holanda e em Portugal, por esta ordem. Todos estes factores constroem aquilo a que poderemos chamar a “linhagem” do músico de jazz: a ramificação donde provém e aquela em que se situa na árvore genealógica dos músicos de jazz³⁹.

Outro factor determinante na hierarquização na comunidade jazzística em Portugal (como em todo o mundo) é o grau de aptidão técnica e performativa. Como nos lembram Kingsbury (1988: 70) e Nettl (1991: 80), para um músico, a sua carreira está constantemente a ser reavaliada pela sua reputação junto dos seus pares. E essa reputação é reconstruída repetidamente, como se de cada vez que subisse ao palco a voltasse a colocar em causa. De facto, numa tradição musical como o jazz, em que a competência de cada músico para a improvisação, a sua aptidão técnica e a sua capacidade para se manter atento à constante mudança de estéticas e linguagens é determinante, a carreira musical reavalia-se reiteradamente, de acordo com uma escala de valores.

I. 1.2.1. Sistema de valores

Rokeach (1973), em *The nature of human values*, desenvolve a definição de valor como uma crença sólida numa determinada conduta pessoal ou social em detrimento de outra. Um

³⁹ Tal como vimos já em Kingsbury, uma “pedagogical genealogy” (1988: 45).

sistema de valores é uma organização consistente dessas crenças relativas a modos de conduta e resulta, nesse sentido, num conjunto de critérios que orientam as acções, escolhas, julgamentos, atitudes e explicações sociais, tal como refere Williams (1979: 17).

Maio & Olson (1998), no artigo *Values as truisms: Evidence and implications*, teorizam à volta da noção de que os sistemas de valores são largamente partilhados pelos grupos sociais e que sua validade é raramente contestada.

A este propósito, ocorre-me um episódio sucedido numa aula de *Combo* da JBJazz, quando o professor responsável pela direcção musical corrigiu um arranjo sugerido por um aluno. No seu entender o tema que se estava a tocar – *Summertime*, de Gershwin – tinha já sido amplamente explorado ao longo da história do jazz e, colocando-se a opção de o tocar como outros já o fizeram ou de não o tocar de todo, a alternativa mais correcta seria evitar fazer algo de pouco original e que não contribuísse para inovar a tradição.

Estamos, pois, perante um valor incontestado – o da inovação e originalidade na interpretação. E, tal como este, um conjunto de outros valores mantêm a tradição musical do jazz e sustentam este sistema social. Para o público há um código de conduta a seguir – bater palmas no final dos solos ou incentivar o solista num momento mais intenso do solo. Para um músico há um conjunto de atitudes que não pode praticar – reproduzir solos ou arranjos já efectuados ou interromper o solo de outro músico. Para um aluno de uma escola de jazz há, sobretudo, um processo iniciático em que se apreendem os valores de significado implícito e outros de significado explícito, que enformam a tradição e sustentam a lógica de funcionamento e relacional da comunidade jazzística.

I. 1.2.2. Significados implícitos e explícitos

“The implicit is the necessary foundation of social intercourse. (...) implicit derives from shared efforts to organize.” (Douglas, 1999: 5)

Dovidio, Gaertner & Kawakami, num estudo sobre as relações raciais entre brancos e negros nos EUA, intitulado *Implicit and Explicit Prejudice and Interracial Interaction*, concluem que os preconceitos raciais se manifestam sobretudo ao nível de atitudes implícitas (2002: 67).

Stapel & Blanton (2004), em *From Seeing to Being: Subliminal Social Comparisons Affect Implicit and Explicit Self-Evaluations*, demonstram, ao longo da obra, como a construção da identidade individual e social é feita a partir de actos inconscientes e espontâneos.

Na comunidade jazzística há um conjunto de significados explícitos – que são directamente comunicados ou referidos aos outros – e um conjunto de significados implícitos – que se depreendem das atitudes e reacções.

Observei, em sala de aula, como os significados explícitos são, sobretudo, comunicados no imperativo – em ordens para executar tarefas, para corrigir determinada execução musical de um aluno, sob a forma de conselho ou autoridade – enquanto que os significados implícitos são deduzíveis tanto a partir do que é dito como do que é feito – uma observação depreciativa de um professor relativamente à escolha de determinado repertório de um aluno para exame final ou a troca de um aluno por outro do *combo* que representaria a escola em concerto, por se considerar que o primeiro não manifestava um investimento pessoal suficiente.

Os valores, explícitos e particularmente os implícitos, enformam o sistema de valores que condiciona os comportamentos e avalia a posição de cada elemento na sociedade – na comunidade de músicos de jazz, na escola – e dita, em larga escala, a hierarquização que aí é feita. Contudo, não são os únicos factores determinantes nesse processo, pois o talento e a performance de cada músico e aluno são constantemente cotados.

I. 1.2.3. Talento e performance enquanto elementos mediadores de hierarquização

Tal como já vimos anteriormente, no subcapítulo dedicado à hierarquização, os factores que medeiam a hierarquia e a reputação no meio social dos músicos de jazz são, no seu conjunto, (aquilo a que chamei) a sua “linhagem”, ou seja, a relevância na tradição do jazz das individualidades com quem o músico estudou e tocou. Mais, vimos como a carreira de um músico é repetidamente reavaliada em cada performance.

Na realidade, a noção que cada músico tem do seu talento e que a comunidade – os seus pares e ouvintes – tem do talento de determinado músico varia na proporção exacta da sua aptidão performativa. Embora uma e outra coisa, tal como nos lembra Kingsbury, não sejam uma mesma, a verdade é que o talento de um músico, que parece insondável por se tratar de um conjunto de competências em potência para a performance, é de facto avaliado quando colocado em prática, numa performance (1988: 62).

Nas diversas conversas tidas com docentes e nos questionários feitos aos alunos observados neste estudo, há uma notória dificuldade em distinguir um do outro. Os diferentes alunos avaliam tanto o seu talento como o de outros através das suas capacidades performativas. Um aluno em concreto, referindo-se à sua vocação, afirmou que só teria alguma certeza de que a música seria o seu caminho em termos de carreira profissional depois de tocar, no futuro, com alguns músicos portugueses que admira. Entre os professores existe uma noção semelhante, pois atribuem frequentemente o sucesso performativo dos melhores alunos – que tocam já convidados por músicos profissionais – ao talento e raramente à qualidade da formação.

Este sistema de mediação de talento perpetua, no nosso entender, o sistema de hierarquização que referimos já: um jovem músico é avaliado, principalmente, pelo seu percurso no processo iniciático na sociedade dos músicos de jazz – pela importância nesse sistema social de quem o conduz e pela sua capacidade de se afirmar no acto de fazer jazz – improvisar, demonstrar um conhecimento e uma reverência consolidada da tradição, procurando, simultaneamente, inová-la, tal como veremos mais adiante neste capítulo.

I. 1.3. Tradição musical

O jazz é uma tradição musical cujo contexto social em que nasceu e se desenvolveu é, mais que relevante para o compreendermos, imprescindível para que o entendamos como manifestação musical/cultural impregnada dos valores basilares duma sociedade democrática.

Samuel A. Floyd Jr., em *The Power of Black Music*, fala-nos dos círculos de escravos – e mais tarde homens livres – negros que, sobretudo nos estados do sul dos EUA, se juntavam ao Domingo para cantar, em praças públicas, em meados e finais do séc. XIX. Nestes círculos,

recriavam-se os polirrítmicos, os cânticos e a forma de fazer música na África subsaariana ocidental (1996: 35). Estes círculos de homens são marca e génese de uma linguagem musical que exige um profundo espírito participativo e comunitário, uma vez que este ritual é construído à medida que se desenrola, a partir de quem nele participa, da interacção com quem assiste e de actos individuais e espontâneos de intervenção musical.

Embora existam múltiplas culturas musicais apenas no perímetro subsaariano ocidental, a verdade é que em diversas culturas aí presentes não existe um termo que seja compatível com o sentido que a palavra “música” tem no mundo ocidental. Ted Gioia, na sua obra *Work Songs*, refere o estudo do etnomusicólogo Charles Keil à volta da língua Tiv, onde o verbo “dugh” adquire vários sentidos – compor música, pescar ou colher vegetais. A música, em diversas culturas africanas, está tamanhamente enraizada na vida do dia-a-dia e nas tarefas quotidianas, que não é semanticamente separada desse conjunto de acções diárias (2006: 9). Esta forma de vivenciar a música ajuda-nos a entender melhor a tradição africana de fazer música – que privilegia o acto da composição musical – e que se opõe à tradição europeia de recitar música – que privilegia o acto da interpretação musical.

Mas na realidade, nem todo o jazz é improvisado e nem toda a música de tradição europeia é apenas escrita e recitada. O jazz de Nova Orleães do início do séc. XX, o *dixieland*, é essencialmente escrito e pouco espaço lega à improvisação. Por outro lado, o papel da improvisação é essencial na composição e interpretação na tradição musical erudita Ocidental. Porém, para além de interpretação e composição se terem assumido como duas competências distintas na tradição europeia, o cânone desta tradição é eminentemente escrito, enquanto que o afro-americano privilegia o acto espontâneo de se criar música. Mas ao tema da improvisação voltaremos no capítulo seguinte.

Nesse sentido, na tradição musical do jazz, para os mais puristas, as gravações de jazz são nada mais que oximoros, pois desvirtuam o princípio da espontaneidade. Contudo, como nos lembra Floyd Jr.: “African Americans have their favorite tunes, but it is what is done with and inside those tunes that the listeners look forward to, not the mere playing of them.” (1996: 97)

Ao folhearmos as revistas especializadas em jazz *Downbeat* (norte-americana, de Janeiro de 2009) e *Jazz.pt* (portuguesa, de Março-Abril de 2009), podemos constatar que, para além de reservarem uma parcela considerável da publicação à crítica discográfica, em ambas se pratica o

*blindfold test*⁴⁰, em que músicos de jazz são convidados a adivinhar quem está a tocar numa determinada gravação editada em CD a que apenas têm acesso auditivo. Estes testes servem de mote para um pequeno comentário acerca da performance gravada, das marcas distintivas de cada músico na gravação e como forma de atestar o conhecimento que o músico entrevistado tem da sua tradição musical.

Este conhecimento profundo da herança musical do jazz é estimulado, como pude testemunhar nas aulas de instrumento a que assisti, em exercícios que os vários professores dos vários instrumentos indicam aos alunos e que consistem em decorar, transcrever e executar solos gravados de nomes basilares na história do jazz.

Da mesma forma, as *jam sessions* são campo fértil para se demonstrar e testar o domínio que os participantes têm do repertório jazzístico. O conhecimento dos *standards* é fundamental para que um músico se integre numa *jam session* e possa adquirir o direito de tocar com outros. É frequente, nas mesmas *jam sessions*, um participante citar uma determinada frase de um solo conhecido, como forma de demonstrar um conhecimento e estudo profundo da tradição.

No entanto, o mito continuado do jazz como forma de música popular afro-americana há muito que tem merecido reparos. Scott DeVeaux, em *Constructing the Jazz Tradition*, afirma: “As jazz acquires degree programs, piano competitions, repertory ensembles, institutes, and archives, it inevitably becomes a different kind of music – gaining a certain solidity and political clout, but no longer participating in the ongoing formulation of meaning; no longer a popular music in the best sense of the word.” (DeVeaux, 1991: 507)

De facto, o jazz, símbolo de identidade norte-americana, esperou pelo surgimento do movimento modernista europeu, nas primeiras décadas do séc. XX, para que fosse aceite pela própria sociedade norte-americana como elemento identitário válido. Nação recente, no cume do novo mundo, os EUA olhavam para o velho mundo, para a Europa, como seu modelo civilizacional. E apenas quando esse velho mundo manifestou uma aceitação evidente do jazz enquanto símbolo do espírito inovador desse novo mundo, o jazz foi considerado americano pelos americanos.

De certa forma, o terreno responsável pela génese dos mitos civilizacionais ocidentais – a Europa – chancelou o jazz como mito. Scott DeVeaux refere que foi na Europa que se iniciou

⁴⁰ Ver Anexo: C.1.

uma audição cuidada e um estudo sério do fenómeno jazzístico (1991: 507). Perante uma institucionalização do jazz enquanto “música séria”, ensinada em parâmetros próximos do modelo de conservatório, parece não ser impróprio considerar que a mitificação que a Europa fez do jazz não é a isso alheia.

I. 1.3.1. Mitologia e reverência

Um dos nomes mais reverenciados na tradição jazzística é Charlie Parker. Neil Leonard, em *Jazz: myth and religion*, evoca o fenómeno de mitificação que ocorreu em torno da morte de Parker – conhecido pela alcunha de “Bird” e um dos precursores do movimento *be bop*, nos anos 40. Na noite em que Parker morreu – apenas com 34 anos –, surgiu por toda Nova Iorque o slogan a graffiti “Bird Lives” (1987: 35). Bird é, a par de outros nomes maiores da história do jazz, um ícone de virtuosismo e inventividade, a partir do seu papel efectivo na modernização do jazz na década de 40.

Mas outros nomes houve que criaram, eles próprios, uma ficção à sua volta, concebendo personagens que, em alguns casos, pouco coincidiam com a vida real. Charles Mingus (1971), na sua autobiografia *Beneath the Underdog*, narra episódios anedóticos de proezas sobre-humanas, que em muito contribuíram para a sua celebridade.

A própria origem da palavra jazz está envolta numa teia de mitos que, ao invés de aclararem a génese desta tradição musical, projectam as diversas imagens que se foram concebendo do que é jazz. No artigo *Jazz – the Word*, Alan P. Merriam e Fradley Garner (1960) fazem um levantamento das várias etimologias que foram surgindo desde 1917 para a palavra “jazz” e, em todas elas, há uma narrativa, um incidente anedótico que teria despoletado o nascimento do termo.

Na realidade, os exemplos aqui já citados da interdição por governos totalitários – o nazi alemão e o comunista soviético – de qualquer manifestação de jazz, nada mais são que a imposição de um mito sobre outro. Para os nazis, o mito da música pura da hegemonia branca sobre o mito da música primitiva e apreciada por judeus. Para os soviéticos, o mito duma

revolução cultural intocada pela decadência ocidental sobre o mito dos valores decadentes duma sociedade ocidental capitalista.

O precursor da sociologia moderna, David Emile Durkheim (1912: 8), advoga a importância do estudo aprofundado dos mitos na compreensão das sociedades. Joanna Overing, no seu artigo *The Role of Myth: An Anthropological Perspective, or The Reality of the Really Made-Up*, defende que os mitos concedem coesão social e unidade funcional a um grupo (1997: 7).

Ora, o mito de Bird, de Mingus, dos heróis reverenciados pela comunidade jazzística alimentam a sua coesão social e a sua unidade funcional, no sentido em que, por exemplo, numa escola de jazz se parte do pressuposto implícito de que aquelas figuras são um referente tanto ao nível das competências de execução musical, como ao nível da identidade dessa mesma comunidade. Um jovem estudante de jazz construirá a sua identidade na comunidade a partir desses referentes.

Tal como Albert Murray lembra em *The Function of the Heroic Image*, o carisma é o produto da mitificação que mantém uma comunidade unida à volta de uma mesma figura ou um panteão de figuras (1998: 578). Essa união confere uma sensação de segurança à comunidade, que já aqui se mencionou ao ter definido o jazz como metáfora para a democracia: a negociação entre segurança e liberdade. O panteão de mitos – sejam eles heróis, repertório, rituais de iniciação ou simples anedotas – confere segurança e uma sensação de pertença a uma comunidade. A liberdade – o segundo elemento balizador dessa negociação – é o que permite manter a tradição viva, renovando-a.

I. 1.3.2. Contínua renovação da tradição

A actividade das escolas de jazz, quer em Portugal quer no resto do mundo, resulta numa contínua renovação desta tradição musical. A par das actuações, dos festivais, das publicações da imprensa especializada, blogues e outros intervenientes na cena jazzística nacional, as escolas de jazz canonizam a tradição do jazz ao trabalharem o património legado pela história e, ao mesmo

tempo, renovam-na no sentido em que, como veremos no estudo de caso, o valor do individual no colectivo é uma das marcas identitárias da tradição.

Como em várias tradições musicais populares, a composição colectiva, sobre uma base musical patrimonial comum, é privilegiada.

De certa forma, os *standards* funcionam como uma espécie de esqueleto lógico e narrativo, onde cada músico acrescenta a sua expressão pessoal, partilha o seu percurso experiencial, interpreta de forma única a narrativa base. E esta interpretação – esta impressão digital do *performer* – renova-a. Cada interpretação de um *standard* é uma representação, no sentido em que essa narrativa-base, essa tradição, é tornada presente mais uma vez, tal como num ritual místico, em que o *performer* é uma espécie de aedo, de xamane, de sacerdote.⁴¹

⁴¹ Carlos Calado, em *O Jazz Como Espetáculo*, observa que existe uma grande interligação entre as artes que compõem os rituais, cerimónias e performances tribais africanas que os escravos negros nos EUA herdaram, como o canto, a mímica, os relatos de histórias e a música (1990: 67).

I. 2. O jazz enquanto metáfora para sistemas organizacionais

“The real power and innovation of jazz is that a group of people can come together and create art—improvised art—and can negotiate their agendas with each other. And that negotiation is the art.”

Wynton Marsalis

in Jazz: A History of America's Music,

Ken Burns, PBS, 2000, episódio 1

(documentário vídeo)

Nos últimos anos, em várias áreas da actividade humana, tem-se recorrido à analogia da improvisação e dinâmica de grupo num *combo* de jazz como nova abordagem à organização e desenvolvimento de trabalho. A reconhecida exigência de saberes e competências face a um desafio imprevisto – no caso da improvisação –, e a flexibilidade da organização, da hierarquia rotativa e da entreajuda – na relação entre solista e conjunto –, são exemplos cada vez mais abordados pelos académicos de áreas distantes do estudo da música.

A *jazz metaphor*⁴² não se cinge aos exemplos aqui trazidos: é cada vez mais explorada também no Direito Constitucional⁴³, como analogia para uma sociedade mais dialogante e democrática e na Pedagogia, como metáfora para a gestão flexível de currículos⁴⁴. Em Portugal, Miguel Pina e Cunha (2002)⁴⁵ tem abordado o tema da *jazz metaphor*, tal como recentemente, no Pavilhão do Conhecimento, o assunto central de um conjunto de conferências⁴⁶ foi a criação/improvisação musical e a Matemática. Na Etnomusicologia, Michael Humphreys,

⁴² O termo *jazz metaphor* foi introduzido por Alan Nielson (1992) no artigo *A New Metaphor for Strategic Fit: All That Jazz*, em que o autor sugere que as metáforas anteriormente utilizadas no estudo do marketing sofrem de limitações de flexibilidade a que a *jazz metaphor* pode responder.

⁴³ Particularmente Jonathan Beyer (2000), no artigo *Reconstructing the jazz metaphor in critical race theory*.

⁴⁴ Robert E. Floden (2007), no artigo *Interpreting a Jazz Score: A Metaphor for Creative Teaching in Contexts with Strong Instructional Guidance*.

⁴⁵ Professor do Departamento de Gestão da Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa.

⁴⁶ Em 17 de Abril de 2004 e em 23 de Fevereiro de 2008.

Andrew Brown e Mary Jo Hatch (2003) desenvolvem a teoria de que existe um paralelo entre o jazz e o trabalho de campo etnográfico, no artigo *Is Ethnography Jazz?*.⁴⁷

I. 2.1. Improvisação

A etimologia latina da palavra *creare* remete directamente para a improvisação. Nas suas várias acepções, o termo “improvisar” pode referir-se a um conceito ou a um fenómeno. Segundo Bjørn Alterhaug, o termo pode tanto traduzir um conjunto de acções de emergência, como um estado de preparação, competências e treino (2004: 98).

Durante a adolescência, o ser humano desenvolve uma série de conhecimentos que lhe permite resolver diversas situações inesperadas. A improvisação é, portanto, uma actividade crucial e inevitável em diversos contextos que exigem treino e prática. Todo o ser humano, sem excepção, possui um determinado grau de criatividade e, ao longo da história da humanidade, esta garantiu-lhe, mesmo, uma grande capacidade de sobrevivência.

O termo latino *improvisus* traduz a capacidade de se prever algo de inesperado. Já na cultura clássica europeia, a improvisação era tida como uma qualidade determinante. Aristóteles, na sua *Arte Poética*, fala já do valor mimético da aprendizagem artística, defendendo que esta se faz, sobretudo, a partir da imitação dos modelos e da actividade artística e através da tradição oral e da recitação, que é uma das bases para a capacidade de improvisar em contextos retóricos e que exige duas competências: a predisposição natural – ou talento – e a prática – ou treino.

A improvisação está desde sempre presente em todas as culturas musicais, apesar das diferenças inerentes às diferentes culturas. A improvisação, em todos os seus aspectos, depende da forma como a sociedade funciona e está organizada. Nas culturas árabe e indiana, a improvisação é considerada como um pré-requisito básico para a prática musical. Na tradição musical ocidental erudita, embora a música existisse antes da notação musical ter sido criada, o registo escrito veio destituir a música improvisada de igualdade de estatuto.

Na História Ocidental, com o Romantismo e a revolução industrial, as sociedades começam a olhar para as várias áreas da actividade humana como campos de especialização,

⁴⁷ Como já abordado no *Enquadramento teórico e metodológico* neste estudo.

num sistema hierárquico onde diferentes actividades simbolizam diferentes estatutos e competências distintas. Como consequência, criou-se uma cisão entre duas das competências inerentes ao acto de improvisar – a composição e a performance.

O jazz tornou-se uma das influências presentes em outros géneros musicais. Com a emergência do jazz, a improvisação foi-se tornando parte relevante de toda a actividade musical e tem, nos últimos anos, despertado interesse no estudo e na investigação de várias áreas científicas. O jazz é, hoje em dia, um género global, sobretudo pelos elementos constituintes da cultura africana (“African ways”). Por “African ways”, segundo Ben Sidran, em *Black Talk*, entende-se um conjunto de práticas sociais heterogéneas, em que a interactividade e o diálogo são aspectos determinantes e em que o actor ou o músico “são a mensagem” (1981: 3). Há, na cultura africana, uma celebração da vida e da comunidade. Por detrás destas práticas está um sentido intrínseco de pertença à comunidade e uma perspectiva da vida como uma sucessão de momentos de felicidade e tristeza.

O termo sul-africano “Ubuntu” que se pode traduzir pela expressão “ser-se um ser humano”, segundo Desmond Tutu, na obra *No Future without Forgiveness*, encerra em si o conceito de que se nasce numa teia de interdependência para com o outro, o que vai contra a visão racionalista cartesiana. Aqui é-se porque se pertence, se participa e se partilha (2000: 31). O termo surge com uma conotação humanista e universalista, abarcando, na mesma comunidade, diferenças de género, raça, opções políticas, cultura e de credo. Esta mundividência africana, representa um potencial para a acção que pode ser visto como um “modernismo alternativo”.

Na sociedade ocidental, o conhecimento tem-se baseado no método lógico-dedutivo e a improvisação não se insere num universo puramente racional, que é hierarquizado segundo esse valor. A improvisação, por outro lado, nasce de um contexto também emocional que ultrapassa a inflexibilidade do racional e que se revela especialmente útil na resolução de problemas. Por esse motivo, cada vez mais, as diversas áreas das ciências sociais estudam a improvisação no jazz como método alternativo de organização social.

O conceito de “modernidades alternativas”, introduzido por Ganokar (2001), considera que o desenvolvimento se faz de acordo com as várias especificidades culturais e civilizacionais e que cada diferente ponto de partida no processo de transição para a modernidade leva a diferentes desfechos (Alterhaug, 2004: 103). Esta mudança de perspectiva está a levar a um

interesse cada vez maior no estudo de diferentes expressões musicais, em que são praticadas formas alternativas de interactividade e comunicação.

A improvisação começa a ser tida em conta em contextos organizacionais, como a indústria ou a educação, onde prevalece ainda a sistematização. Contudo, a capacidade de encontrar, no momento, soluções para problemas pontuais é raramente aceite na vida profissional. Há a tendência para se ver a improvisação como uma ruptura dos cânones de organização institucional e, como tal, considerada como expediente pontual, arriscada e perigosa.

No entanto, na Gestão, por exemplo, e como veremos adiante, a improvisação no jazz tem servido como metáfora para a relação estrutura/flexibilidade. A improvisação é, mais que um produto, um processo e são precisamente esses elementos de interacção que são estudados neste contexto (Barrett 1998: 605).

São destacadas, na *jazz metaphor*, duas características que enformam o jazz e que são os dois pilares para esta alegoria organizacional: a flexibilidade e a estrutura. A flexibilidade consiste no conjunto de possibilidades que não foram ainda utilizadas num determinado contexto. Embora, por vezes, se critique a linguagem jazzística por ser pobre em estrutura, no jazz, a estrutura é mínima, o que lhe permite negociar de melhor forma a sua flexibilidade.

Os *standards* são essas estruturas mínimas, a partir das quais e à volta das quais se improvisa. Durante uma performance, o arranjo pode ser alterado. Esta interacção implica uma grande confiança na capacidade de resposta, de correr riscos, de atenção e de respeito pela tradição, e resulta numa maior confiança e segurança: num acto existencial, a que nos podemos referir como paradoxos dialécticos – o respeito pela tradição e a capacidade de recriar essa tradição, mantendo-a viva. Num sentido mais lato, a capacidade de comunicação consigo próprio e com o outro são a base para a improvisação e para o bom funcionamento das instituições democráticas.

Tradicionalmente, o papel fortalecido e inquestionável do líder surge como uma forma de se obter organizações mais eficazes. Contrastantemente, nos grupos de jazz, a liderança rotativa e a contínua negociação podem levar a uma sincronização dinâmica. São estes os elementos que criam um contexto favorável para que surja a criatividade e o apoio entre os elementos do mesmo grupo. Estas “hierarquias móveis”, observadas num grupo de jazz, exigem uma extrema atenção à actividade dos outros e uma boa capacidade de resposta da força colectiva. Na base

para esta forma de interacção estão dois dos valores que suportam qualquer dimensão social: a confiança e a liberdade. A experiência é continuamente renovada como um processo de interacção entre as pessoas.

Estar envolvido num processo de improvisação tem, portanto, um efeito positivo no contexto escolar, nas competências sociais e no desenvolvimento das capacidades criativas do indivíduo. Este envolvimento conduz a uma meta-aprendizagem: aquela em que os alunos adquirem competências comunicacionais e sociais, tocando juntos e aprendendo a resolver problemas, a desenvolver planos em conjunto, a partilhar decisões e a colaborar numa tarefa colectiva.

A improvisação, como meta-aprendizagem, é um contributo determinante para o domínio de tensões, inseguranças e medos. Em todas as áreas da actividade humana, tem um papel relevante na participação, no sentido de solidariedade e na responsabilidade colectiva, ao provocar a interacção entre intelecto e emoção. A improvisação é um factor importante no desenvolvimento da personalidade e urgente num mundo de conflitos emergentes e de globalização económica, pois restaura o factor humano e o sentido de humanidade – humaniza.

I. 2.2. A *Jazz metaphor*

I. 2.2.1. Dinâmica de *combo*

Segundo Paul Berliner (1994: 63-64), existem três pilares fundamentais na dinâmica performativa de um *combo* de jazz, dentro de uma estética *bop*: o *standard* ou tema, o solo e o *comping*.

O *standard* é uma estrutura mínima, que deve ser profundamente conhecida pelos elementos do *combo* e que deve ter a flexibilidade suficiente para que seja constantemente alterada – rearranjada e recriada. Desta forma, o *standard* potencia o paradoxo, já referido anteriormente, da história do jazz: por um lado o trabalho a partir de um *corpus* de repertório que remonta, em muitos casos, à primeira metade do séc. XX é reverenciar a tradição da comunidade

jazzística, por outro, a constante recriação desse *corpus* como característica intrínseca ao acto de performá-lo no contexto jazzístico mantém essa tradição viva e contemporânea.⁴⁸

O solo exige certas competências por parte do *performer*. Este deve possuir conhecimento teórico musical, experiência de prática performativa e técnica – todo um conjunto de competências que lhe permita ultrapassar o desafio que é recriar a estrutura-base (*standard*) e compor em tempo real – improvisar. A estrutura de solo, embora variável, obedece a uma lógica de hierarquia rotativa. Ou seja, os elementos do *combo* vão alternando solos. Esta rotatividade exige, mais uma vez, determinadas competências. A lógica discursiva de um solista deve ser respeitada pelo seguinte, tornando o seu discurso parte da narrativa do anterior. Desta forma, o solo não se limita a uma composição individual e hermética, mas é uma sequência de um todo criado em conjunto.

O *comping* consiste no acompanhamento que, regra geral, a secção rítmica e os instrumentos harmónicos fazem ao solista. Logo, também estes improvisam. Ao propor diferentes possibilidades harmónicas e rítmicas ao solista, são parte integrante da tensão, do repouso, da agógica, da dinâmica e de outros processos expressivos a que o solista recorre. Este pode integrar as propostas que lhe são feitas ou rejeitá-las. O *comping* exige um grande conhecimento da estrutura do tema e uma comunhão muito próxima entre os elementos do *combo*.

Estes três pilares fundamentais na dinâmica performativa de um *combo* de jazz são os aspectos mais explorados na *jazz metaphor*. Como se verá já adiante, na Gestão, Barrett (1998) destaca a necessidade duma estrutura flexível (*standard*), a rotatividade hierárquica (*soloing*) e a optimização das competências individuais (solo) de conjunto (*comping*) face a imprevistos na vida de uma empresa; no ensino da Matemática, Neyland (2004) propõe diferentes abordagens a uma estrutura complexa que contém excepções na mesma proporção das regras (*playing outside*); na Medicina, Haidet (2007) vê na comunicação entre solista e *combo* (*comping*), nas diferentes propostas harmónicas e rítmicas, uma óptima analogia para a comunicação ideal entre paciente e médico, na melhor ou pior resposta do doente e da sua patologia ao diagnóstico, à medicação e à terapêutica do médico.

⁴⁸ O conhecimento dos *standards* – desse corpus – tanto é transmitido nas escolas de jazz, como adquirido pela prática das *jam sessions* e pela audição de discos.

I. 2.2.2. A jazz metaphor na Gestão

Na Gestão, desde 1992, com um artigo do investigador Karl Weick (*Agenda setting in organizational behavior*), que o *combo* de jazz é visto como um protótipo organizacional. Weick fala de uma “estética da imperfeição” característica no jazz e defende a noção de que as organizações são espaços de aprendizagem e de exploração de novas vias de actuação, assumindo o erro como aspecto constituinte da prática organizacional. O autor cita as rearmontizações de Sonny Rollins aos temas *Home on the Range* e *Tennessee Waltz* e refere que esta reorganização harmónica provoca a improvisação, tal como a reorganização institucional pode promover a inovação (1992: 173).

Frank Barrett, na mesma linha, sugere a organização de uma empresa em estruturas mínimas, flexíveis e permeáveis à mudança constante das exigências de mercado e dos imprevistos inerentes à vida de qualquer instituição. Para este autor, as funções do gestor e do músico de jazz encerram algumas semelhanças, como a necessidade de encontrar constantemente novas soluções, com poucas certezas quanto aos resultados. Tanto num como noutro caso, as acções tomadas vão sendo analisadas e avaliadas por uma audiência específica – os elementos do *combo* e os apreciadores de jazz no primeiro caso e os membros da organização, accionistas e clientes no segundo (1998: 605).

Desta analogia, resulta numa conduta alicerçada num conjunto de sete princípios que o autor lista da seguinte forma:

1. Estimular a “competência provocativa”, destinada a instigar a busca de comportamentos inovadores;
2. Considerar o erro como fonte de aprendizagem;
3. Distribuir a liderança, tendo em vista estruturas mínimas com a máxima flexibilidade;
4. Distribuir tarefas, dialogando e negociando-as continuamente, de forma a atingir uma sincronização dinâmica;
5. Estimular a confiança e respeito pelos valores do passado;
6. “Hanging out”: estimular o sentimento de pertença a uma comunidade de praticantes;

7. Estimular a alternância da actuação dos membros organizacionais nos papéis de solistas e apoiantes, de modo a potencializar tanto o trabalho em equipa como a expressão das capacidades individuais.

(1998: 605)

No mesmo sentido, Miner *et al.* (2001), Orlikowski (1996) e Brown e Eisenhardt (1997) defendem a importância da acumulação de pequenas mudanças, muitas das quais inesperadas, na capacidade de renovação organizacional. Muitas dessas mudanças são improvisações destinadas a resolver problemas pontuais, mas os efeitos acumulados do conjunto dessas acções podem ser determinantes, conforme sugerido e desenvolvido por Morgan e Zohar (2001).

A importância da improvisação é destacada como aspecto fulcral na renovação organizacional. E, tal como numa performance de jazz, o papel da improvisação não se limita à gestão interna do *combo* face à estrutura mínima que é o tema: os públicos são diferentes de actuação para actuação e a negociação entre as propostas dos músicos (as diferentes abordagens ao tema e os diferentes discursos solísticos) e os diferentes públicos é constante.

Cunha problematiza as implicações da improvisação para três áreas de gestão: uma interna (estrutura organizacional), uma externa (turbulência ambiental) e uma de articulação entre o interior e o exterior (gestão da mudança) (2002: 41-42).

Em síntese, este autor refere: “No jazz, o tema tem um papel fundamental na manutenção do foco dos músicos, ao mesmo tempo em que lhes permite a flexibilidade necessária para improvisar sobre as estruturas harmónica, melódica e rítmica. É essa síntese entre liberdade e controle que torna as estruturas musicais do *jazz* tão apelativas para o mundo das organizações.” (2002: 39)

A *jazz metaphor* é explorada por diversos investigadores das áreas da Gestão e das ciências organizacionais e a literatura à volta deste tema é extensa. Alguns autores, como Kamoche (2002) ou Moorman e Miner (1998), embora reconhecendo a importância da analogia da dinâmica de um *combo* de jazz para a organização institucional, refreiam o entusiasmo dos primeiros exemplos aqui apresentados, lembrando que a noção do jazz, como forma de democratização e partilha da liderança e de prática colaborativa em estado puro, pode ser mais uma fantasia romanceada que um retrato fiel da realidade. E, de facto, por vezes a concepção idealizada dum *combo* de jazz como uma comunidade em permanente partilha de competências e

renovação não corresponde à prática diária da performance jazzística. Algumas das vezes, mesmo no contexto do *free jazz*, a prática da improvisação pode levar à rotina e à repetição de conversações musicais. No entanto, os valores que enformam essa performance jazzística são, como já referido, o respeito e conhecimento da tradição e da estrutura, a constante negociação de pontos de vista e a permanente avaliação dos pares e do público. E esses aspectos são unanimemente reconhecidos como relevantes numa renovação dos modelos de organização e gestão de instituições.

I. 2.2.3. A *jazz metaphor* no ensino da Matemática

O ensino da Matemática depara-se, em muitas partes do mundo ocidental, com o insucesso e com a ansiedade de alunos e professores perante uma ciência de estrutura complexa que exige um conhecimento extenso das suas regras, bem como das suas excepções. Na pedagogia actual da Matemática, surge cada vez mais a tentativa de desmistificar a intransponibilidade desta disciplina e de a tornar mais próxima da vida dos alunos. A resolução de problemas matemáticos pode recolher na performance jazzística – e na resolução colectiva de uma estrutura complexa – um bom exemplo.

Jim Neyland, um investigador dedicado ao ensino da Matemática, propõe um modelo pedagógico que estimula o raciocínio intuitivo, a par do tradicional lógico-dedutivo. O autor defende que o sucesso no ensino desta disciplina deve passar, necessariamente, pela noção de que a Matemática é uma estrutura repleta de “verdades ilógicas”, não resolvíveis através do raciocínio lógico, mas através da intuição e da imaginação (2004: 8).

Já Hans Freudenthal aponta como característica reconhecível do sucesso da aprendizagem da Matemática o “elemento surpresa”, a capacidade intuitiva do ser humano de sair do quadro lógico e fechado da regra matemática e chegar à resolução de um problema, ultrapassando os limites formais da ciência. Para que o aluno atinja o “elemento surpresa”, devem ser criadas “situações abertas de aprendizagem”, em que são fomentadas diferentes abordagens ao mesmo problema (1987: 180).

Partindo deste pressuposto, Neyland reconhece na performance jazzística uma óptima analogia à prática pedagógica do ensino da Matemática, pois, em ambas, é estimulada a capacidade de questionar e reformular modelos complexos e lineares.

Segundo o autor, um *combo* de jazz é uma organização complexa “de raciocínio”, que apreende novos conceitos à medida que performa. A improvisação dá-se sobre uma estrutura – o tema – que deve ser suficientemente flexível. Este equilíbrio, esta dose correcta da flexibilidade da estrutura, é importante porque permite ao músico tocar igualmente “dentro” (*play inside*) ou “fora” (*play outside*) da estrutura. Este tocar “fora” é o elemento surpresa que confere tensão à música produzida e explora os limites da estrutura estabelecida. Se uma estrutura só permite que se toque “dentro” é demasiado inflexível. Por outro lado, tocar “fora” promove a inovação e a exploração de novos caminhos. Tocar “fora” é tocar com a estrutura e não limitado por ela. E a tensão que se cria, na improvisação no jazz, tocando “fora”, é uma forma de refutação matemática (2004: 13).

Outro exemplo da *jazz metaphor* aplicada ao ensino da Matemática é a “busca do ideal” (*persuit of ideals*). A noção do que é bom jazz ou do que contém ou não um bom *swing* não é quantificável nem verbalizável, mas intuitivamente reconhecido por qualquer músico ou amante de jazz. Da mesma forma, um matemático busca sempre um problema excelente, que contenha “elegância” matemática (2004: 14).

Como forma de combater a ansiedade dos estudantes de Matemática, Neyland parte da teoria de John Sudnow (1978), que defende que o jazz acontece de facto apenas quando os músicos tocam sem a sua atenção focalizada exageradamente em si próprios e na estrutura, mas na música. O músico de jazz deixa que as mãos actuem por si próprias (*ways of the hand*), sem obedecer de forma consciente à mente. Ora, esta atitude performativa, ao libertar o músico de aspectos secundários – como a estrutura – centra-o totalmente no produto final e torna o seu discurso mais fluente. Da mesma forma, os professores e estudantes de Matemática devem procurar colocar acima das suas ansiedades relativas às complexas regras matemáticas a intuição e a preocupação com a resolução do problema (2004: 15).

O mesmo autor tem explorado de outras formas a *jazz metaphor* no mesmo âmbito – nomeadamente na justiça social (Neyland 2004) e na ética (Neyland 2005) no ensino da Matemática, temas pertinentes numa sociedade multicultural. *Grosso modo*, defende um ensino

que permita vários modelos de aprendizagem, tendo em conta a tradição cultural de cada aluno, bem como os aspectos de personalidade. A aceitação do outro e de diferentes formas de abordar um mesmo tema numa performance jazzística é, nestes dois casos, metáfora para uma escola e uma sociedade mais tolerante e dialogante.

Outros autores, como Edward Burger e Michael Starbird (2005), exploram a *jazz metaphor* como forma de melhor compreender a teoria do caos, o princípio da coincidência e outros paradigmas matemáticos. Mas é Neyland quem tem, mais sistematicamente, utilizado a *jazz metaphor* no ensino da Matemática e, provavelmente, o melhor exemplo do seu uso na gestão flexível de currículos científicos. O facto de, a partir da *jazz metaphor*, o autor sair do contexto da sala de aula e transpô-la para a sociedade – de que a escola é um micro-cosmos – prova, mais uma vez, a relevância social do jazz, não apenas como mera metáfora de prática pedagógica, mas como dinâmica social, ética e política.

I. 2.2.4. A *jazz metaphor* na prática da medicina

Na medicina actual, é dada uma cada vez maior importância ao papel da comunicação entre paciente e médico, no sentido de humanizar esta relação, de se obter um diagnóstico mais preciso da patologia do doente e de otimizar as decisões terapêuticas do médico. Este poder de decisão imediata, possível pela óptima comunicação entre elementos que buscam um mesmo fim é uma das características destacadas da improvisação no contexto do *combo* de jazz explorados na *jazz metaphor* aplicada à Medicina.

Paul Haidet (2007) começa por considerar a improvisação o aspecto mais importante no acto comunicativo entre paciente e médico. E explora três aspectos da comunicação no acto de improvisar em contexto jazzístico como metáforas válidas para a comunicação na consulta médica:

1. Comunicação individual – criação de espaço para a criação de um discurso;
2. O estilo comunicativo do médico – desenvolvimento de uma “voz”⁴⁹;

⁴⁹ Eric Nisenson define “voz” de um instrumentista como o conjunto de características únicas que cada músico manifesta na sua forma de tocar, frasar e improvisar e que advém da sua técnica, mas sobretudo da sua experiência:

3. O processo comunicativo entre paciente e médico – cultivar a lógica de *ensemble*.

Segundo este autor, a comunicação entre paciente e médico deve centrar-se no discurso narrativo da patologia feito pelo paciente e na capacidade de improvisação que o médico deve ter perante esse discurso. Cada paciente utiliza um discurso único, metafórico, sem conhecimento dos termos médicos para os seus sintomas. A capacidade que o médico tem de interpretar esta narrativa e de, a partir dela, dessa estrutura complexa e nova, chegar, com as suas competências médicas, a um discurso único com o paciente pode ser a condição definitiva para um bom diagnóstico. Neste sentido, tal como um músico de jazz, o médico não se deve fechar no seu raciocínio científico, mas centrar-se na pessoa à sua frente. E, tal como num *combo* de jazz, a aceitação da lógica discursiva do outro é fundamental para que se chegue a um objecto único.

A primeira premissa para esta boa comunicação é a criação de espaço para o desenvolvimento de um discurso. O autor cita o exemplo de Miles Davis e da gestão que este faz, nos seus solos, do tempo. É paradigmática esta gestão do espaço no discurso solístico de Miles e uma referência para qualquer músico – o trompetista, enquanto solista, é suficientemente contido e permite espaço suficiente para que, durante o seu solo, se oiça não só o que ele toca mas também aquilo que vão propondo os outros elementos do *combo*. Miles afirmava que não era necessário tocar todas as notas – só se devia tocar as mais bonitas. Ora, na relação paciente-médico, se este último não preencher em demasia a comunicação com perguntas e der espaço suficiente para que o primeiro elabore o seu discurso e a sua narrativa, mais facilmente o médico tem uma noção do contexto em que a patologia se insere e, desta forma, pode mais objectivamente compreendê-la (2007: 3).

A segunda premissa neste acto comunicativo é o desenvolvimento de uma “voz”. A excelência de qualquer músico de jazz está, de facto, na capacidade de criar uma voz única, reconhecível pelos seus pares. É, por assim dizer, o expoente máximo da técnica de um músico de uma arte da improvisação, como é o jazz. O autor cita, a este respeito, o exemplo do saxofonista John Coltrane e da sua evolução na busca da sua voz. Uma das marcas da voz de Coltrane é a utilização de harmónicos aliada a um fraseado extenso e rápido. Desta forma, a voz de Coltrane sugeria uma simbiose de várias vozes, aquilo a que se chamou *sheets of sound*.

“One can learn technique and harmony and theory, but finding your own voice, creating your own musical world, can be gained only through experience.” (1995:21)

Qualquer músico ou amante de jazz reconhece indistintamente a voz de Coltrane. Tal como um músico de jazz desenvolve a sua voz de improvisação, também um médico deve desenvolver competências comunicativas básicas a ter com os pacientes, como o estabelecimento de objectivos ou técnicas de entrevista e diagnóstico. Da mesma forma que um músico de jazz aprende diferentes *standards*, também o médico deve conhecer diferentes contextos comunicacionais com os pacientes, como a revelação de um diagnóstico menos positivo, o aconselhamento ou a mudança necessária de um determinado comportamento de risco. E cada médico deve desenvolver o seu estilo comunicativo, que não se aprende teoricamente, mas na prática do dia a dia (2007: 4-5).

A terceira e última premissa é a necessidade de se criar uma lógica comunicativa de *ensemble*. No jazz, a comunicação entre solista e *combo* faz-se essencialmente através de um conjunto de perguntas a que se responde com outra pergunta. Esta função fáctica da linguagem jazzística leva a que a comunicação seja sempre produzida numa forma fluente e improvisada, dando espaço ao outro e privilegiando o diálogo, mais que a afirmação pessoal de cada elemento. O exemplo dado aqui pelo autor é o trio do pianista Bill Evans, com Scott LaFaro no contrabaixo e Paul Motion na bateria. Este *ensemble* “inventou” o trio de jazz. Até então, o solista era acompanhado pelos outros músicos – o contrabaixo mantinha o *walking bass* sugerindo e apoiando a estrutura harmónica do tema e a bateria mantinha um *swing* firme, o tempo. No trio de Bill Evans, o contrabaixista Scott LaFaro evitava o *walking* e, ao invés disso, privilegiava *obligatos* às frases de Evans, indo em busca das notas de topo das extensões tão típicas deste pianista. Por seu lado, o baterista Paul Motion percutia frases rítmicas que fluíam da comunicação entre os dois primeiros elementos, tornando o tempo implícito e raras vezes explícito. O autor destaca deste trio a sua capacidade de entre ajuda e apoio constante entre os três elementos do *ensemble* e defende que, tal como no jazz, o médico deve adaptar o seu discurso a cada paciente, mantendo, na lógica da resposta à pergunta com outra pergunta, essa função fáctica da linguagem que resulta numa comunicação mais fluente. Desta forma, conclui, a percepção que o paciente tem da sua patologia é mais exacta, porque se questiona sobre os seus sintomas e a percepção que o médico tem da patologia do doente é mais objectiva porque delimita os mesmos sintomas (2007: 5-6).

A *jazz metaphor* aplicada à medicina é, tal como nos casos anteriores da Gestão e do ensino da Matemática, cada vez mais explorada e não se fica pelo exemplo aqui apresentado.

Shaughnessy defende que a consulta médica, como a maior parte dos actos comunicativos, é criada no momento (1998: 427). Steve Reid refere não só a improvisação no jazz como metáfora para boa uma prática clínica, mas também, na música erudita, as capacidades de interpretação de um *performer* (2008: 62). E Miguel Porta vê na leitura flexível que um músico de jazz faz do tema uma possível metáfora para a interpretação necessariamente flexível do genoma humano (2003: 4).

Em todos os casos aqui referidos, a *jazz metaphor* surge como uma forma de aproximação entre médico e a realidade do paciente, humanizando a relação clínica, investindo a atenção no caso particular de cada paciente e, de uma forma geral, privilegiando certos aspectos da comunicação e da interpretação médica que podem ser, em certos casos, viciados pela visão meramente clínica e científica.

II

SOLO 2

O ensino do jazz e as políticas públicas em Portugal

SOLO 2

Capítulo II: O ensino do jazz e as políticas públicas em Portugal

II. 1. O ensino da música em Portugal – questões actuais

O ensino artístico vive, actualmente em Portugal, um período de reestruturação organizacional e de alguma indefinição face ao futuro, por factores que se prendem com a vontade política e com o grau de investimento que o Estado pretende fazer nesta área da educação. No Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico⁵⁰, refere-se mesmo que se vive um estado de “grande confusão”, quer legislativa, quer na definição da vocação do ensino especializado da música, quer no investimento que o Estado deve levar a cabo (Fernandes, 2007: 45). As questões mais prementes que se colocam hoje prendem-se, sobretudo, com a definição das diferentes vocações das várias instituições de ensino especializado na música e da partilha ou não de públicos-alvo (alunos) que pretende, mas também com o reconhecimento oficial por parte do Estado e da sociedade que se traduz em maior ou menor apoio financeiro e maior ou menor prestígio social.

Parece haver, nos últimos cem anos, uma clara distinção política e social entre o ensino “oficial” da música – os conservatórios públicos – e os restantes estabelecimentos de ensino: enquanto que o ensino público se destina a uma elite musical – de primeiros solistas – as restantes escolas destinam-se a músicos medianos, fora do sistema de elites, ou para “bons ouvintes”. Esta visão subverte a própria noção de ensino público: um ensino ao serviço dos cidadãos, democratizado.

O nascimento das escolas profissionais de música, nos anos 70 e 80 do séc. XX, vieram colmatar essa discrepância entre o poder centralizado e elitista e o país real. O ensino do jazz, sobretudo nos últimos dez anos, repete o mesmo propósito e busca os mesmos objectivos: o reconhecimento estatal e social.

⁵⁰ Ver selecção de texto relativo ao ensino especializado de Música em Anexo H.

II. 1.1. Uma História de sucessivas reformas

Já em 1919, quando Vianna da Motta é nomeado director do Conservatório Nacional de Lisboa⁵¹ e Freitas Branco assume a direcção da secção de Música, são implementadas reformas substanciais, como a inclusão das disciplinas de Cultura Geral, a Classe de Ciências Musicais⁵² e o Curso de Composição Musical. Esta reforma motivou um acréscimo significativo do número de alunos e aproximou o ensino da música em Portugal daquele praticado nos mais importantes conservatórios europeus na época. Contudo, em 1930, durante o Estado Novo, devido a cortes orçamentais, o Conservatório Nacional⁵³ funde as secções de Música e Teatro⁵⁴ e anula algumas das disciplinas da Secção de Música, provocando um decréscimo no número de alunos que só seria recuperado quatro décadas depois.

Precisamente, em 1971, o Ministério da Educação nomeia a Comissão de Orientação da Reforma do Conservatório Nacional, sob a presidência de Madalena Perdigão, de que emanou, em 1972, o plano de estudos Experiência Pedagógica, que reformulava a reforma de 1930, alargava o número de anos do curso, tornando-o Curso Superior, e criava-se uma experiência de ensino integrado de música com a Escola Secundária Francisco Arruda. Mas, com a revolução de 25 de Abril de 1974, a Comissão de 1972 demite-se em bloco e segue-se um período de comissões directivas eleitas anualmente⁵⁵ até, em 1983, com o Decreto-Lei 310/83⁵⁶, ser criada a Escola de Música do Conservatório Nacional, que lecciona ao nível básico e secundário, e as Escolas Superiores de Música, associadas às universidades e aos politécnicos.

Neste período, pós 25 de Abril, observa-se o alargamento do ensino vocacional – com programas e currículos semelhantes aos do Conservatório – e o desenvolvimento do associativismo. Deste processo, nasce em Portugal o ensino profissional da música, sobretudo no norte do país, com a criação de diversas escolas de música, como em Espinho, Covilhã,

⁵¹ Assim designado após a implantação da República, em 1910.

⁵² Dividida em Acústica, História da Música e Estética Musical e de onde saíram nomes como António Fragoso, Armando José Fernandes, Fernando Lopes-Graça e Joly Braga Santos.

⁵³ Assim designado a partir da reforma de 1930, com Júlio Dantas como Inspector Geral e Vianna da Motta como Director da Secção de Música.

⁵⁴ A Secção de Teatro passa, desde desta data e até 1972, a englobar, como subsecção, a Dança.

⁵⁵ Cada direcção era assumida por uma comissão constituída por 3 professores e 3 alunos.

⁵⁶ Ver em versão integral em Anexo I.

Mirandela, Santo Tirso e Viana do Castelo, mas também em Almada, Évora, Estoril e Funchal. Este florescimento de escolas profissionais de música pelo país representa um salto definitivo e imprescindível na democratização do ensino da música em Portugal. De certa forma, o nascimento das orquestras filarmónicas pelo país, com o advento da primeira república, que ainda hoje subsistem e que representam, em muitos casos, a única instituição local de instrução musical, foram, durante grande parte do séc. XX, a resposta para a falta de investimento do poder central no ensino da música. Da mesma forma, a descentralização do ensino do jazz na última década – da existência de escolas apenas em Lisboa para outras cidades do país e para as suas periferias⁵⁷ – repete este processo de democratização levado a cabo três décadas antes pelos agentes do ensino da música erudita.

II. 1.2. Um estado actual de questões e avaliações – a “grande confusão”

Em suma, a “grande confusão” que, no dizer de vários intervenientes, se tem vivido no âmbito do ensino artístico especializado, não foi resolvida pelo Decreto-Lei n.º310/83. Na verdade, e segundo a opinião de alguns participantes neste estudo, ela ter-se-á mesmo agravado. (2007: 45)

Em 2007, uma equipa liderada por Domingos Fernandes, elabora, a pedido do Ministério da Educação, o Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Neste relatório, que é o resultado de dez meses de trabalho, afirma-se: “A essência do problema deste estudo de avaliação decorre do facto de ser imprescindível conhecer com rigor as realidades do ensino artístico especializado para que se possam conceber estratégias e medidas de política destinadas a superar as suas eventuais dificuldades e debilidades.” (2007: 4)

⁵⁷ Como veremos no subcapítulo seguinte.

Ora, para além da equipa não contar com qualquer especialista no ensino artístico⁵⁸ em qualquer uma das áreas observadas (Música, Dança e Artes Visuais), não tem em conta qualquer outro ensino de música especializado para além do prestado pelos conservatórios públicos, deixando de parte, por exemplo, o trabalho das escolas profissionais de música, ao dizer: “Num certo sentido, os conservatórios públicos constituem um referente importante para as restantes instituições do ensino da Música, incluindo as escolas profissionais que surgiram com um dinamismo pedagógico e com uma qualidade que ninguém parece contestar. Apesar de serem apenas seis, a sua influência e as suas responsabilidades no desenvolvimento do ensino artístico da Música são bastante significativas. Por isso, neste estudo de avaliação, os conservatórios públicos do ensino artístico especializado da Música foram objecto de particular atenção.” (2007: 43)

Ou seja, o Relatório contradiz-se ao afirmar a importância das “escolas profissionais que surgiram com um dinamismo pedagógico e com uma qualidade que ninguém parece contestar” e ao deixá-las de fora deste estudo. Pior, ignora o texto do já aqui mencionado Decreto-Lei 310/83: “Ao proceder a uma reformulação do ensino vocacional da música há, pois, que ter em vista a realidade em todo o País, e não apenas no Conservatório Nacional.” (Decreto-Lei 310/83: 2387)

No entanto, o Relatório não deixa de levantar questões pertinentes relativamente à identidade, missão e vocação do ensino público da música. Segundo o mesmo, não se definiu ainda se este se destina a formar músicos ou a ocupar os tempos livres dos alunos.

“As escolas públicas do ensino artístico e, muito especialmente, as escolas do ensino especializado da Música, parecem debater-se entre concepções que advogam a sua vocação de escolas que preparam músicos profissionais e as realidades que lhes impõem largas centenas de crianças que ali são quase “depositadas” pelas famílias. Acontece que a maioria dessas crianças acabam por não revelar qualquer “inclinação” ou “vocação” para prosseguir os seus estudos musicais. De facto, em algumas escolas foi possível constatar que muitas crianças as frequentam mais para “ocupar o tempo” do que para prosseguirem um percurso deliberado que eventualmente lhes permitiria prosseguir uma vocação no domínio da Música. Verificou-se ainda que nem todos os participantes neste estudo (e.g., professores, Presidentes dos Conselhos

⁵⁸ A equipa responsável pelo estudo é constituída por docentes e investigadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – Domingos Fernandes (Coordenador), Jorge Ramos do Ó, Mário Boto Ferreira, Ana Marto, Ana Paz, Ana Travassos.

Executivos) comungam das mesmas perspectivas relativamente a este assunto. Nuns casos considera-se que é muito importante que os conservatórios aceitem muitas crianças, mesmo que seja apenas numa perspectiva de ocupação do tempo, porque se alarga a base de recrutamento e/ou porque se formam “bons ouvintes”. Noutros casos refere-se que o Estado está a gastar recursos muito significativos em escolas que deveriam ter uma missão clara – formar músicos – mas que afinal estão a formar poucos músicos e a atender muitas crianças que realmente não têm qualquer vocação e que apenas frequentam os conservatórios porque os pais assim o entendem.

Esta questão prende-se com o facto de se saber em que medida as escolas do ensino artístico especializado da Música estão realmente a cumprir a sua missão fundamental – formar músicos. (2007: 45)

Ora, o Relatório não define questões fundamentais para o propósito que diz ter sido criado e levanta perguntas decisivas: qual é, então, a missão fundamental do ensino artístico especializado da Música? O que é formar um músico? O que é um músico? Apenas o músico profissional? Não são, então, aqui considerados os que fazem música de forma recreativa? E, dos profissionais, a que tradição musical pertencem? Apenas são considerados músicos os que se dedicam à tradição da música erudita ocidental? Não são, então, aqui considerados os músicos profissionais de outras tradições musicais? Os tocadores de concertina minhotos, os guitarristas de fado lisboetas, os músicos de bandas *pop* e *rock*, os músicos de jazz – profissionais e amadores – não são músicos? A equipa responsável pelo Relatório não foi capaz de definir questões tão basilares como estas para o estudo a que se propôs.

Da mesma forma e consequentemente, estas questões levantam outras, quanto a mim ainda mais pertinentes: que resposta pode o ensino público dar à formação musical básica, para além da escassa presença do ensino da música integrada nos currículos do ensino básico? No interior do país, que serviço público de formação musical pode ser feito? Mais – que resposta dá o ensino público à possibilidade de um ensino da música fora do modelo de conservatório?

Embora as duas primeiras questões saiam do âmbito desta dissertação, a terceira coloca-nos no seu âmago. O ensino do jazz é, neste momento, um dos mais importantes modelos de ensino de Música fora do modelo de conservatório em Portugal a formar músicos profissionais. Embora seja muito importante o trabalho das orquestras filarmónicas na formação musical pelo país, a actividade das bandas de *pop* e *rock* e o trabalho desenvolvido pelos ranchos folclóricos,

não formam músicos com vista à profissionalização. Da mesma forma, há, no fado, mestres de guitarra portuguesa, mas o número de músicos profissionais que daí procedem é relativamente escasso, comparado com os que derivam do ensino do jazz. Mais importante e decisivo é o facto de apenas as escolas de jazz serem efectivamente organizadas, funcionarem em rede e mobilizarem em torno de si um conjunto diversificado e organizado de agentes.

Mais uma vez a tónica parece colocar-se na vocação e missão das escolas de ensino especializado de música. Parece-nos urgente uma discussão entre os vários agentes, no sentido de concertar objectivos, definir estratégias e papéis e, mais importante ainda e de acordo com o Relatório, aclarar quais as políticas públicas apropriadas. Enquanto que o Conservatório Nacional parece definir como sua missão preparar músicos que ingressem em “boas escolas no estrangeiro” (Fernandes 2007: 64), as escolas profissionais de música têm vindo a alimentar naipes de orquestras nacionais e estrangeiras, enviam cinco vezes mais alunos para o estrangeiro que os conservatórios, são responsáveis pela formação da maioria dos alunos que ingressam nas “boas escolas no estrangeiro” e as escolas de jazz têm vindo a formar músicos profissionais em áreas diversas da música popular (*jazz, rock, pop, etc.*).

Nesse sentido, as escolas profissionais de música e as escolas de jazz – superiores e não superiores – parecem mais próximas do propósito defendido no Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura, Despacho Conjunto N.º1062/2003⁵⁹, coordenado por Jorge Barreto Xavier: “As reformas educativas, que têm vindo a ser desenvolvidas por um número significativo de países europeus, procuram dar resposta à necessidade da Escola preparar cidadãos que, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, estejam aptos a responder aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, da multiculturalidade e da globalização das economias.” (Despacho Conjunto N.º1062/2003: 7)

Assim sendo – e definindo-se esta diferenciação de papéis – restará encontrar formas de, na sociedade, os fomentar e executar e, mais facilmente, esclarecer as prioridades do apoio estatal.

⁵⁹ Ver em versão integral no Anexo I.

II. 2. O caso do jazz

II. 2.1. Breve contextualização histórica

As escolas de jazz em Portugal são relativamente recentes. Durante cerca de duas décadas, a Escola de Jazz do Hot Clube de Portugal foi a única escola de jazz do país, tendo, sozinha, formado duas gerações de músicos de jazz em território português. De finais dos anos 90 para cá, assistiu-se a um exponencial crescimento do número de escolas de jazz e uma oferta cada vez mais diversificada na área do ensino do jazz, com a criação, nos últimos cinco anos, de cursos superiores com especialização em jazz.

Podemos, assim, considerar três momentos neste percurso:

1. De 1979 a finais dos anos 90 – fundação e actividade da Escola de Jazz do Hot Clube, como única instituição de formação de músicos de jazz em Portugal;
2. De finais dos anos 90 a início da primeira década do séc. XXI – fundação de escolas de jazz em Lisboa e margem sul do Tejo;
3. De início da primeira década do séc. XXI à actualidade – fundação de cursos superiores em música, com especialização em jazz e aumento de número de escolas de jazz e de escolas de música que oferecem cursos de jazz.

Nascida em 1979 pela mão do contrabaixista Zé Eduardo⁶⁰, antes de assumir durante treze anos a direcção pedagógica do Taller de Músics de Barcelona, a escola do Hot teve um papel determinante no panorama jazzístico português: possibilitou que surgisse uma primeira geração de músicos profissionais de jazz, formados especificamente nessa área musical. Esta escola iniciou a sua actividade com apenas um professor, o próprio Zé Eduardo, nas antigas instalações do Hot Clube – um apartamento degradado na Praça da Alegria, em Lisboa⁶¹ – e foi crescendo, em número de alunos e professores – quase exclusivamente ex-alunos da escola⁶² – até à situação actual: um corpo docente de cerca de 40 professores e cerca de 140 alunos.

⁶⁰ José Eduardo assina os seus trabalhos com o nome Zé Eduardo.

⁶¹ Hoje a Escola de Jazz do Hot Clube/Escola de Jazz Luís Villas-Boas situa-se num edifício partilhado com a Orquestra Metropolitana de Lisboa, em Alcântara.

⁶² Passaram pelo corpo docente da Escola do Hot Clube vários professores estrangeiros, imprescindíveis para um nível internacional de qualidade do ensino.

Foram os músicos dessas duas gerações que aí estudaram que, em finais dos anos 90, fundaram escolas de jazz pelo país – numa primeira fase, sobretudo na área metropolitana de Lisboa (a Musicland – Escola de Jazz e Música Actual de Mafra, a Escola de Jazz e Música Moderna Almada-Seixal e a Escola de Jazz do Barreiro) e em Lisboa (a JBJazz) e, numa segunda fase, em zonas periféricas da Grande Lisboa, (a Escola de Jazz de Torres Vedras).

Mais recentemente, a partir de 2006, nasceram os Cursos Superiores de Música, com especialização em jazz: primeiro no Porto, a Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE), no ano seguinte em Lisboa, a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e em Évora, a Universidade de Évora (UE), e finalmente, em 2009, na Universidade Lusíada de Lisboa (ULL)⁶³. Ao mesmo tempo, nos últimos três anos, nasceram mais escolas de jazz ou escolas de música que oferecem também cursos de jazz, um pouco por todo o país.

O advento desta oferta de ensino do jazz é fruto do investimento pessoal dos seus agentes – professores e directores pedagógicos –, mais do que do reconhecimento das entidades públicas. A Escola de Jazz de Torres Vedras, por exemplo, não funcionou no último ano lectivo, por falta de apoio da autarquia. O seu responsável, José Menezes, revelou, nas várias conversas com ele tidas no decorrer desta investigação, uma preocupação considerável pelo futuro do ensino do jazz no interior do país. No seu entender, o facto do ensino do jazz gozar de um ascendente e do benefício temporal, mas efémero, de ser uma novidade pode levar a situações semelhantes à que ocorreu com a escola que dirigiu e fundou: um desinteresse pelo projecto por parte das autarquias, ou das entidades públicas que podem garantir economicamente a viabilidade das escolas, e um consequente desinvestimento neste ensino⁶⁴.

Por outro lado, a perspectiva de Ricardo Pinheiro⁶⁵, Director Pedagógico do Curso Superior de Jazz e Música Moderna da ULL, é a de um grande optimismo e de uma crescente confiança no curso que acabou de fundar. Quando questionado sobre a oferta excessiva que 4 cursos superiores de jazz poderiam representar num país com as dimensões de Portugal,

⁶³ Embora a Universidade de Aveiro possua um Centro de Estudos de Jazz, criado em 2001 e dirigido por Susana Sardo, que lecciona a disciplina semestral “Jazz em Portugal” integrada no Mestrado de Música para o Ensino Vocacional, “Jazz em Portugal”, não atribui qualquer grau de especialização em Jazz, logo não é considerada neste estudo.

⁶⁴ Teoria defendida pelo próprio José Menezes, em entrevista à revista Jazz.pt em Setembro de 2007, transcrita no Anexo C.2.1.

⁶⁵ Doutoramento em Etnomusicologia, pela FCSH – Universidade Nova de Lisboa.

sobretudo tratando-se a ULL uma faculdade privada, refuta informando que grande parte dos alunos inscritos no curso provém de fora de Lisboa.

Ora, este factor pode indicar-nos que o jazz é, de facto, uma expressão musical urbana, que faz sentido existir no contexto da cidade, pois apenas na cidade é possível desenvolver redes sociais vitais à prática do jazz – o intercâmbio de experiências musicais entre os diversos músicos, a necessidade de se tocar com um número substancial de diferentes músicos para se obter experiência e reputação nessa rede social e uma oferta de emprego, em termos de regularidade e diversidade, que só será possível numa cidade.

Esta hipótese explicaria o forte incremento do ensino do jazz nas cidades de Lisboa – e na sua periferia – e do Porto e a menor prosperidade noutras zonas do país. Há, de facto, um Curso Profissional de Jazz no Conservatório da Madeira, mas é uma excepção que se pode talvez explicar pela sua insularidade. A realidade é que fora dos centros urbanos, o ensino do jazz se faz mormente como uma actividade ou paralela ao ensino da música no modelo do conservatório ou de academia ou em eventos pontuais ou sazonais e de curta duração: em cursos de jazz incorporados na oferta das escolas de música, em workshops regulares ou ocasionais e em palestras.

Existe, inquestionavelmente, um valor pedagógico na realização de festivais de jazz, no sentido em que potencia a formação de públicos e de possíveis formandos de jazz, mas o exponencial crescimento do número de festivais de jazz no país preocupa os agentes do jazz no nosso país⁶⁶.

O facto de existir um número tão elevado de festivais de jazz – cerca de 30 por ano – num país com as dimensões de Portugal poderia ser factor unicamente de regozijo para todos os seus agentes. No entanto, a notória falta de planificação e de perspectiva global do panorama nacional na escolha de datas – não raras vezes coincidentes – e de artistas participantes nos festivais – maioritariamente estrangeiros – provoca, em grande parte dos músicos e agentes do jazz, um sentido crítico muito vincado. A maioria destes agentes, durante o curso desta investigação, partilha a noção de que os festivais, mais do que para oferecer ao público uma oportunidade de

⁶⁶ A respeito do número crescente de festivais de jazz em Portugal, ver Anexo C.2.2, com depoimentos de agentes do jazz em Portugal, sobre o panorama do jazz no país e o Anexo C.2.3, onde Bernardo Moreira, Presidente do Hot Clube de Portugal, tece críticas ao número – no seu entender – exagerado de festivais de jazz em território português.

conhecer o jazz, servem, na maior parte dos casos, como promoção turística das autarquias que os dinamizam e apoiam.

A alternativa, também próxima de unânime, seria a promoção de concertos regulares de pequena escala, em clubes de jazz locais ou pequenos auditórios. Esta iniciativa, sustentada pela sua regularidade e pela fidelização de públicos, possibilitaria uma maior oferta de trabalho para os músicos de jazz nacionais, bem como o desenvolvimento de um hábito cultural que exigiria – sim, nessa circunstância – o nascimento de várias escolas de jazz pelo país.

Há, anualmente, um evento que parece responder a estes propósitos: a Festa do Jazz⁶⁷, no Teatro S. Luiz, em Lisboa e que é uma excepção ao panorama apresentado: serve de mostra do trabalho das escolas, dos músicos portugueses ou estrangeiros a actuar em Portugal e de encontro dos agentes do meio. Promovido por João Hilário, a Festa do Jazz reúne, desde 2002, as escolas de jazz do país em competição pelo prémio de melhor *combo*, melhor solista, *combo* revelação e solista revelação. Cada escola apresenta o *combo* de alunos que, no seu entender, melhor pode representá-la, dirigida por um elemento do seu Corpo Docente. Em 2001 apresentaram-se 8 escolas e em 2009, embora houvesse mais inscritas, apenas 13 foram seleccionadas para o evento. Para além das apresentações das escolas, o evento conta com concertos de músicos portugueses ou estrangeiros actuar em Portugal. Durante três dias, o espaço do Teatro S. Luiz enche-se de alunos, familiares de alunos, músicos e curiosos que vão deambulando pelas salas de concerto e pelas apresentações das escolas. A Festa do Jazz é vista por todos como uma excelente divulgação do trabalho das escolas de jazz, dos músicos de jazz e é entendida como um reconhecimento prestigiante do percurso dos intervenientes.

Mas é uma excepção, pois a gestão que é feita dos produtos culturais, como são os festivais de jazz, e do ensino do jazz espelham de uma forma bastante nítida alguns aspectos da idiossincrasia portuguesa: uma planificação precária ou a curto prazo e uma visão distante da cultura – isto é, são marca indelével da relevância social que o ensino artístico e a cultura têm em Portugal.

O ensino do jazz assistiu, em muito poucos anos, a uma mudança radical: o número de agentes envolvidos é substancialmente superior de há dez anos para cá. O que era o monopólio de uma instituição é agora partilhado – e disputado – por, pelo menos, 11 instituições.

⁶⁷ Ver Anexo D.

Nesse sentido, optei pela observação de duas instituições no centro de Lisboa: uma não superior, nascida no início dos anos 90, a JBJazz e outra superior, nascida muito recentemente, em 2009, o Curso de Jazz e Música Moderna, da Universidade Lusíada de Lisboa.

Como veremos adiante, estas duas instituições são uma boa amostra das escolas de jazz em Portugal: situam-se numa área metropolitana (tal como 63,7% do total de escolas de jazz do país), são instituições de ensino musical, dedicadas exclusivamente ao jazz (tal como 80% das escolas de jazz nas áreas metropolitanas), dão-nos o panorama duplo do ensino superior e não superior de jazz e representam uma mudança recente no quadro do ensino do jazz em Portugal.

Para entendermos melhor o porquê desta escolha, veremos, seguidamente, como o contexto sócio-geográfico poderá potenciar o sucesso ou o insucesso de uma escola de jazz e como esse contexto poderá determinar limitações ao modelo de ensino do jazz.

II. 2.2. Contexto sócio-geográfico

No decurso deste estudo contabilizaram-se cerca de 22 estabelecimentos que leccionam de forma exclusiva ou não exclusiva jazz. Destes 22 estabelecimentos, 4 oferecem Cursos Superiores em Música, com especialização em jazz (ESJ), 7 são escolas não superiores dedicadas exclusivamente ao ensino do jazz (EEJ) e as restantes 14 são escolas de música com modelo de conservatório ou academia que possibilitam a frequência de um curso de jazz ou de disciplinas ligadas ao jazz (NEJ).

Na seguinte lista podemos ter um panorama mais exacto destes dados:

Escolas Superiores (ESJ)⁶⁸:

ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo – Porto

A funcionar desde 2006

Licenciatura em Música, variante Jazz e Mestrado em Música, Interpretação, especialização em Jazz

⁶⁸ Ordenadas por ordem de fundação. Ver respectivos planos de estudos no Anexo E.1.

UE – Universidade de Évora – Évora

A funcionar desde 2008

Licenciatura em Música, ramo de Jazz

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa – Lisboa

A funcionar desde 2008

Licenciatura em Música, variante Jazz e Mestrado em Música, especialização em Jazz

ULL – Universidade Lusitana de Lisboa – Lisboa

A funcionar desde 2009

Licenciatura em Jazz e Música Moderna

Escolas de jazz não superiores de ensino exclusivo de jazz (EEJ)⁶⁹

Escola de Jazz Luís Villas-Boas, Hot Clube de Portugal – Lisboa

A funcionar desde 1979

Duração do curso: 5 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: 142

Musicland, Escola de Jazz e Música Actual de Mafra – Mafra

A funcionar desde 1998

Duração do curso: 4 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: dados não fornecidos

Escola de Jazz do Barreiro – Barreiro

A funcionar desde 1999

Duração do curso: 5 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: dados não fornecidos

JB Jazz Clube – Lisboa

A funcionar desde 2001

Duração do curso: 3 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: 147

⁶⁹ Ordenadas por data de fundação. Ver respectivos planos de estudos em Anexo E.2.

Escola de Jazz e Música Moderna, Almada-Seixal – Corroios

A funcionar desde 2001

Duração do curso: 4 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: dados não fornecidos

Jazz ao Norte – Porto

A funcionar desde 2006

Duração do curso: 4 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: dados não fornecidos

Atelier de Jazz e Música Moderna do Algarve – Lagos

A funcionar desde: 2008

Duração do curso: 4 anos

Número de alunos inscritos em 2009/2010: dados não fornecidos

Escolas de música que oferecem cursos ou disciplinas de jazz, mas não exclusivas de jazz (NEJ)⁷⁰

Academia de Amadores de Música – Lisboa

Curso Geral de Jazz

Academia de Música de Ançã – Coimbra

Curso Geral de Jazz

Conservatório – Escola das Artes – Eng.º Luís Peter Clode – Funchal, Madeira)

Curso Profissional de Jazz

Conservatório Nacional de Lisboa – Lisboa

Combo de Jazz

Conservatório de Palmela Sociedade Filarmónica Humanitária – Palmela

Disciplina de *Combo*

⁷⁰ Ordenadas alfabeticamente.

Conservatório Regional do Baixo Alentejo – Beja

História do Jazz

Escola das Artes de Sines – Sines

Curso Geral de Jazz

Escola Valentim de Carvalho – Lisboa

Curso Geral de Jazz

Flauta de Hamelin – Oficina de Artes – Braga

Curso Geral de Jazz

Oficina de Música de Aveiro – Aveiro

Curso Geral de Jazz

Sítio dos Sons – Coimbra

Curso Geral de Jazz

Perante os dados acima apresentados, podemos verificar que:

- 18,1% das escolas são ESJ
- 31,9% das escolas são EEJ;
- 50% das escolas são NEJ.

Por outro lado, podemos, também verificar que⁷¹:

- 63,7% do total das escolas se situa nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto;
- 36,3% do total das escolas se situa fora das regiões das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.

Das escolas nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto:

- 80% das escolas são ESJ ou EEJ;
- 20% das escolas são NEJ;

⁷¹ Ver dados em percentagens no gráfico em Anexo F.1.

Enquanto que:

- 22% das escolas que se situam fora das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto são ou ESJ ou EEJ;
- 78% das escolas que se situam fora das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto são NEJ.

Ou seja, observa-se uma incidência considerável das escolas de ensino superior ou de ensino exclusivo de jazz nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (80% do total de escolas) e uma incidência assinalável de escolas não superiores nem de ensino exclusivo de jazz fora dessas áreas metropolitanas (78% das NEJ).

Pode-se daqui concluir que a cidade pode potenciar o ensino superior ou exclusivo do jazz, enquanto que os meios fora dos grandes centros urbanos podem potenciar o ensino do jazz apenas em paralelo a outros modelos do ensino da música.

E esta poderá ser uma tendência a acentuar-se no futuro, pois, recordando os casos distintos da Escola de Jazz de Torres Vedras e do Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada de Lisboa, vê-se como o ensino exclusivo do jazz no meio interior rural foi preterido pela autarquia e o ensino superior de jazz numa cidade já servida por um curso superior público nessa área mostra indicadores de optimismo. Interessa, por isso mesmo, centrarmo-nos, neste momento, nos modelos organizacionais das escolas observadas neste estudo.

Por todos estes motivos, entende-se que a observação directa de uma escola não superior de jazz, de uma área metropolitana, nascida no advento da proliferação de escolas de jazz pelo país, nos anos 90, com um número substancial de alunos – a JBJazz – e de um curso superior de Jazz e Música Moderna, igualmente numa área metropolitana, nascida no investimento muito recente nessa área académica – a Universidade Lusíada de Lisboa – se justifica perante escolhas diversas de outro *corpus*.

TRADING FOURS

Capítulo III: Estudo de caso: duas escolas de jazz portuguesas

-

**Escola JBJazz e Curso de Jazz e Música Moderna
da Universidade Lusíada de Lisboa**

TRADING FOURS

Capítulo III: Estudo de caso: duas escolas de jazz portuguesas

-

Escola JBJazz e Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada de Lisboa

III. 1. Caracterização

Escola JBJazz

A Escola JBJazz situa-se no centro de Lisboa, na Rua Gonçalves Crespo, conta com um corpo docente de 34 professores e um corpo discente de 147 alunos. Nascida em 2001, resulta do investimento financeiro, pessoal e afectivo do proprietário, João Viegas, um apreciador de jazz e do ensino da música. Em 2002 contava com cerca de 10 professores para um total de pouco mais de 30 alunos e cresceu nos últimos oito anos até se tornar uma das maiores escolas de jazz do país. A escola oferece o Curso Geral de Jazz e o Curso Livre de Instrumento⁷². Nas últimas quatro edições da Festa do Jazz, venceu prémios de reconhecimento pelo trabalho do *combo* e de alguns dos seus alunos solistas. A escola é privada e não possui qualquer apoio financeiro público. Prepara, neste momento, uma proposta conjunta com a Escola Secundária Camões, a apresentar ao Ministério da Educação, para a criação de um Curso Profissional de Jazz.

Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada de Lisboa

O Curso de Jazz e Música Moderna da Universidade Lusíada de Lisboa (CJMM-ULL) nasceu no presente ano lectivo (2009/2010) e conta com um total de 12 professores para um total

⁷² O Curso Geral de Jazz é constituído por um ciclo de três anos, com um preparatório e outro complementar, enquanto que o Curso Livre de Instrumento contempla apenas a disciplina de Instrumento.

de 27 alunos. Funciona nas instalações da Universidade Lusíada de Lisboa, na Rua da Junqueira, num pólo próprio. Nasceu da proposta do actual Coordenador, Prof. Doutor Ricardo Pinheiro.

III. 2. Modelos organizacionais

III. 2.1. Aspectos gerais

As duas instituições aqui observadas correspondem a graus de ensino diferentes – superior e não superior – logo, cada uma obedece a um modelo organizacional distinto. Observou-se que o CJMM-ULL se organiza num modelo próprio de curso integrado numa universidade, ou seja, é um dos vários cursos leccionados num mesmo pólo universitário. Desta forma, a dinâmica relacional de alunos com a instituição é visivelmente mais formal do que aquela que encontramos na JBJazz. Na ULL, os espaços reservados aos serviços administrativos, por exemplo, são fisicamente distantes das instalações onde decorrem as aulas – cerca de 400 metros – enquanto que na JBJazz a secretaria funciona à entrada das instalações da escola. Da mesma forma, existe um peso burocrático superior na ULL, em comparação com a JBJazz. Pode-se, por isso, concluir que o CJMM-ULL obedece a um modelo organizacional formal de curso integrado em universidade, enquanto que a JBJazz funciona numa lógica mais informal de empresa familiar – as funcionárias dos serviços administrativos são familiares do Director.

III. 2.2. Professores

Os professores que constituem o corpo docente da JBJazz são, na sua totalidade, músicos práticos e, na sua maioria, professores noutras escolas de jazz, superiores e não superiores. A carga horária média para cada professor é de 6 horas lectivas semanais, num espectro que abarca os casos de horário mínimo de 3 e máximo de 14 horas semanais. O Corpo Docente é relativamente estável, pois, dos 28 professores, apenas 4 leccionam na escola há menos de três

anos. Do total de professores, 1 é ex-aluno da escola, 6 frequentam um curso superior de jazz e 5 são recém-licenciados há menos de dois anos, 9 possuem grau superior académico em Música (licenciatura e/ou mestrado) e 7 possuem grau académico equivalente a bacharelato⁷³.

O corpo docente do CJMM-ULL é constituído por 2 doutorados, 2 mestrados, 5 licenciados e 3 não licenciados. Destes, 2 não leccionam noutra instituição e os restantes 10 leccionam no ensino superior e/ou não superior.

III. 2.3. Alunos

Os alunos que frequentam a JBJazz são, na sua larga maioria, moradores na área metropolitana de Lisboa, residindo cerca de ¼ a mais de 30 kms da escola. São, também na sua ampla maioria, estudantes universitários de outros cursos que não Música e que fazem música como actividade paralela. Dos 147, 49 frequentam o Curso Livre de Instrumento. Dos 98 que frequentam o Curso Geral de Jazz, 41 frequentam o Ano Preparatório, 32 o 1º Ano, 19 o 2º Ano e 6 o 3º Ano⁷⁴. O decréscimo do número de alunos no 3º Ano prende-se com a abertura recente dos cursos superiores de jazz em Lisboa, a que se candidataram vários dos alunos que concluíram o 2º Ano no último ano lectivo. Nos inquéritos feitos aos alunos da JBJazz, cerca de 50% apontaram a qualidade do ensino como principal motivação para escolha desta escola, enquanto que 25% indicaram o aconselhamento de professores, 15% o “custo acessível” das propinas e os restantes 10% declararam outros motivos.

Os 27 alunos que frequentam o CJMM-ULL moram, maioritariamente na área metropolitana de Lisboa, embora haja o caso de um aluno que provém da Madeira e que se estabeleceu em Lisboa para frequentar o curso. Cerca de ¾ têm o 12º ano e ¼ são licenciados em diversas áreas – dos quais, na sua maioria, são licenciados no ensino da música. Nos inquéritos feitos aos alunos, 50% declararam que a principal motivação é a localização e a facilidade de acessos, 25% o aconselhamento de professores e 25% o facto de não terem entrado na Escola Superior de Música de Lisboa.

⁷³ Ver dados em percentagens no gráfico em Anexo F.2.

⁷⁴ Ver dados em percentagens no gráfico em Anexo F.3.

Pode concluir-se destes dados que, para o universo de alunos da JBJazz, aprender e fazer jazz é, maioritariamente, uma actividade recreativa paralela às suas profissões e/ou actividades académicas. O que leva, então, os alunos à escola se, na maior parte dos casos, a sua vocação está definida? O que justifica o investimento semanal horário de cerca de 10 horas – 5 horas de aulas semanais a que são acrescidas, pelo menos, outras tantas de estudo? O que os motiva se não há, desse investimento, a obtenção de qualquer grau académico? Porque sentem os alunos do CJMM-ULL já licenciados no ensino da música a procurar outra licenciatura num sistema diferente de ensino – no ensino do jazz? Porque se verifica esta adesão crescente – em número de alunos e escolas de jazz pelo país – a este grupo/rede musical?

Aprender e fazer jazz é uma forma de realização pessoal e social, uma espécie de “second life” que realiza as pessoas, as integra e organiza num grupo e que lhes permite desenvolver uma actividade musical. Este conjunto de elementos e comportamentos revela-se duma evidente relevância social que o Ministério da Educação não admite e uma óbvia resposta às questões que o Relatório de Domingos Fernandes (2007: 45) não responde, pois, como aí se observa, também há alunos no Conservatório que o frequentam pelas mesmas razões.

III. 3. Currículos

Os critérios que regeram a criação dos currículos – programas, planos de estudo e carga horária – são próximos em ambas as instituições. Há, da parte das duas direcções, uma preocupação substancial com a formação integral do aluno, quer com a dimensão técnica – o domínio do instrumento da teoria e da prática musical –, quer com a dimensão humana – as suas competências enquanto profissional de música e cidadão.

Nesse sentido, a aposta nas Ciências Humanas e nas disciplinas técnicas no currículo de estudos do CJMM-ULL podem resultar num conjunto de ferramentas que os alunos terão ao seu dispor, na sua vida profissional, em diversas áreas profissionais – que não apenas enquanto músicos práticos –, alargando assim o leque das suas opções e valências profissionais.

Relativamente à composição disciplinar do curso, o Director Pedagógico do CJMM-ULL aponta como modelos inspiradores os da Berklee College of Music, de Boston, e da The New

School for Jazz and Contemporary Music, de Nova Iorque, entre outros. Foi ainda tida em conta a realidade das outras universidades no país a oferecer cursos superiores de jazz, a realidade da universidade em que o curso se insere – Lusíada – e o objectivo de se obter dos formandos “um bom músico, com capacidade de se expressar e com sentido crítico”, o que se veio a traduzir na já referida aposta na área das Ciências Humanas, como uma mais valia desta universidade.

Tratando-se de um curso superior, o plano de estudos do CJMM-ULL comporta 36 disciplinas, distribuídas por 6 cadeiras em cada semestre, combinadas numa carga horária de 15 horas semanais, como podemos ver no esquema a seguir representado:

1º Ano

Unidade curricular	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		ECTS
			Total	Contacto	
Instrumento principal I	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Formação auditiva I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Harmonia I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Classe de conjunto I	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
História do jazz I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Psicologia da arte e expressividade	PA	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Instrumento principal II	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Formação auditiva II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Harmonia II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Classe de conjunto II	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
História do jazz II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Introdução ao estudo do som	CCom	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6

2º Ano

Unidade curricular	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		ECTS
			Total	Contacto	
Instrumento principal III	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Formação auditiva III	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Harmonia III	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Classe de conjunto III	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Etnomusicologia e culturas musicais do mundo	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Técnicas áudio	CCom	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Instrumento principal IV	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Formação auditiva IV	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Harmonia IV	Mus	Sem.	160	30 (TP)	6
Classe de conjunto IV	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Introdução ao estudo de música popular	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Introdução à história da arte	His	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6

3º Ano

Unidade curricular	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		ECTS
			Total	Contacto	
Instrumento principal V	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Técnicas de improvisação I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
História da cultura portuguesa	His	Sem.	88	30 (TP)	3
Classe de conjunto V	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
História da música ocidental I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Análise e técnicas de composição I	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Instrumento principal VI	Mus	Sem.	88	30 (TP)	3
Técnicas de improvisação II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Ética e deontologia profissional	CCo	Sem.	88	30 (TP)	3
Classe de conjunto VI	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
História da música ocidental II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6
Análise e técnicas de composição II	Mus	Sem.	160	30 (TP) + 20 (OT)	6

Pode observar-se que há uma carga horária crescente, ao longo do percurso académico do aluno, para as disciplinas de Ciências Humanas⁷⁵ – no primeiro ano 1 (Psicologia da Arte e Expressividade), no segundo ano 3 (Etnomusicologia e Culturas Musicais do Mundo, Introdução ao Estudo de Música Popular e Introdução à História da Arte) e no terceiro ano 4 (História da Cultura Portuguesa, História da Música Ocidental I e II, Ética e Deontologia Profissional) – enquanto que a presença de disciplinas técnicas se dá apenas no primeiro e segundo ano (Introdução ao Estudo do Som e Técnicas Áudio, respectivamente). Esta distribuição disciplinar pelo plano de estudo parece acentuar as expectativas do Director Pedagógico relativamente à formação integral dos alunos. Da mesma forma que denota uma preocupação com a idiosincrasia portuguesa do curso, com a inserção da disciplina de História da Cultura Portuguesa, insere o estudo do jazz num âmbito multiculturalista musical, de que o jazz é apenas parte, com as disciplinas de Etnomusicologia e Culturas Musicais do Mundo, Introdução ao Estudo de Música Popular e História da Música Ocidental I e II, e oferece ainda uma disciplina que obriga os alunos a reflectirem sobre a actividade de músico na sua dimensão social e moral: Ética e Deontologia Profissional.

⁷⁵ Fora do âmbito do estudo específico do jazz, pelo que exceptuámos a disciplina de História do Jazz I e II.

Na JBJazz, a preocupação com uma formação integral dos seus alunos, que não apenas técnica, está patente, sobretudo, nas actividades extra-curriculares a que estes são chamados a participar: as reuniões gerais de alunos, as representações da escola em concertos, as iniciativas humanitárias, etc. Contudo, o plano de estudos desta escola privilegia uma aprendizagem profissionalizante, pois dá primazia, no peso da avaliação, às disciplinas práticas – Instrumento e *Combo* – e na carga horária, às disciplinas teóricas – Formação Musical, Harmonia e Improvisação, Treino Auditivo, História do Jazz e Análise Musical.

O primeiro programa do Curso Geral de Jazz foi criado em 2001, pelo Director Pedagógico de então, José Soares, e entretanto revisto pela nova Direcção Pedagógica, primeiro em 2005, depois em 2009. O primeiro programa baseou-se naquele praticado pela Escola de Jazz do Hot Clube e adaptado à realidade de uma escola que tinha como objectivo, na altura, a formação de músicos em horário pós-laboral. Quando a nova Direcção Pedagógica assumiu funções, em 2004, o objectivo tornou-se fazer crescer a escola em número de alunos, na oferta de disciplinas, na qualidade e quantidade dos professores que constituem o corpo docente e no grau de exigência de ensino. Nesse sentido, reuniram-se os professores das várias disciplinas e elaborou-se um programa geral, com linhas orientadoras elaboradas em conjunto. Em 2009, concluiu o ciclo de estudos deste programa o primeiro grupo de alunos e foi feita uma análise global dos programas, da sua aplicabilidade e da sua eficácia. Para isso, o professor Nuno Ferreira⁷⁶ foi encarregue de elaborar um estudo que levou à reformulação do programa. Este estudo constituiu-se em três fases: questionários aos alunos e professores (auscultação e diagnóstico de expectativas do corpo discente e docente perante o programa vigente), reuniões gerais de professores por disciplinas e elaboração do programa.

Privilegiou-se, neste mais recente programa, uma formação com sólidas bases teóricas musicais, acrescentando-se as disciplinas de Treino Auditivo a partir do 1º Ano e prolongando-se a disciplina de Formação Musical – até aí apenas para o Ano Preparatório – até ao 3º Ano.

O Curso Geral de Jazz da JBJazz é constituído por um ciclo de estudos de três anos, porém, considerou-se que deveria existir um Ano Preparatório, com o fim de preparar os alunos que pretendem ingressar no 1º Ano, mas que ainda não detêm nem conhecimentos teóricos nem um

⁷⁶ Membro do corpo docente da JBJazz, nas disciplinas de Harmonia e Improvisação, *Combo* e Instrumento, e Director Pedagógico da ESMAE. A escolha deste docente prendeu-se com o facto de leccionar disciplinas práticas e teóricas e, por isso, ter conhecimento e experiência nas duas áreas do curso, para além dos seus reconhecidos méritos enquanto pedagogo.

nível de competências enquanto instrumentistas suficientes para o fazer. Da mesma forma, foi criado um ano suplementar – Ano de Especialização – destinado aos alunos que desejam ingressar num curso superior de jazz e que consideram importante um ano preparativo. Este Ano de Especialização oferece um conjunto de seis disciplinas que pretendem contemplar várias dimensões da prática profissional de um músico de jazz, pois alia às competências teóricas (História do Jazz Avançada), as aptidões práticas (Instrumento), as teórico-práticas (Composição/Arranjo para Orquestra), as técnicas (Trabalho em Estúdio/Palco) e aquelas que lhe são complementares (Expressão Corporal e Agenciamento/Gestão da Carreira).

Ano Preparatório

Disciplina	Âmbito	Tipo	Tempos semanais
Formação Musical I	Teórica	Anual	1h
História do jazz	Teórica	Anual	1h
Instrumento I	Prática	Anual	1h

1º Ano

Disciplina	Âmbito	Tipo	Tempos semanais
Combo I	Prática	Anual	1h
Formação Musical II	Teórica	Anual	1h
Harmonia e Improvisação I	Teórica	Anual	1h
Instrumento II	Prática	Anual	1h
Treino Auditivo I	Teórica	Anual	1h

2º Ano

Disciplina	Âmbito	Tipo	Tempos semanais
Combo II	Prática	Anual	1h
Formação Musical III	Teórica	Anual	1h
Harmonia e Improvisação II	Teórica	Anual	1h
Instrumento III	Prática	Anual	1h
Treino Auditivo II	Teórica	Anual	1h

3º Ano

Disciplina	Âmbito	Tipo	Tempos semanais
Análise Musical	Teórica	Anual	1h
Combo III	Prática	Anual	1h30m
Harmonia e Improvisação III	Teórica	Anual	1h
Instrumento IV	Prática	Anual	1h
Treino Auditivo III	Teórica	Anual	1h

Ano de Especialização

Disciplina	Âmbito	Tipo	Tempos semanais
Agenciamento/Gestão de carreira	Teó/Prat.	Sem.	1h
Composição/Arranjo para orquestra	Teó/Prat.	Sem.	1h
Expressão corporal	Prática	Sem.	1h
História do jazz avançada	Teórica	Sem.	1h
Instrumento	Prática	Sem.	1h
Trabalho em estúdio/palco	Teó/Prat.	Sem.	1h

O programa do Curso Geral de Jazz foi elaborado com base nos modelos da Berklee College of Music e da The New School for Jazz and Contemporary Music – tal como o do CJMM-ULL – por se considerar que são as referências máximas e mais consensuais na pedagogia do jazz, tanto a nível nacional como internacional. Uma vez que o curso pretende tornar-se Curso Profissional, reconhecido como tal pelo Ministério da Educação, o programa foi elaborado tendo como eixo-central a disciplina de *Combo*, dando-lhe um peso superior na avaliação do aluno – 60% na média das classificações do aluno – pois considerou-se que nesta disciplina todas as valências das restantes disciplinas são exigidas e colocadas em prática.

III. 4. Hierarquia

Nas duas escolas observadas neste estudo, a organização hierárquica é feita de forma semelhante. Temos, no topo da hierarquia pedagógica, um Director Pedagógico, que tem por função gerir o corpo docente, delegar a elaboração dos programas das várias disciplinas, gerir a

transdisciplinaridade, observar a boa gestão dos programas, decidir com o corpo docente os critérios de avaliação e observar o seu bom cumprimento. Cabe, também, ao Director Pedagógico, a iniciativa, a gestão e direcção do trabalho de promoção da escola no exterior, de que são exemplos os *workshops*, os concertos de alunos e os protocolos de parceria assinados com outras instituições. Subordinados deste serviço estão os professores das várias disciplinas – o corpo docente – que fazem a gestão do programa da sua disciplina, asseguram que se esteja a cumprir o trabalho transdisciplinar e avaliam os alunos.

Existe, nas duas instituições, uma relação construtiva e aberta entre direcção pedagógica e corpo docente. Na ULL, os professores contactados expressam satisfação por sentirem uma “grande autonomia” na elaboração e na gestão dos programas das suas disciplinas. Este “respeito” da direcção pedagógica pela autonomia e competência pedagógica dos professores acentua a auto-confiança destes e um recíproco sentido de autoridade e o espírito de entreajuda na criação de um curso tão recente quanto – à data deste trabalho – um semestre.

Na JBJazz, os professores reúnem-se em grupos disciplinares – por disciplinas práticas e teóricas – duas vezes por período e em reunião geral de professores uma vez por período. Estas reuniões têm como ordem de trabalhos a avaliação da gestão dos programas – a homogeneidade intra e interdisciplinar dessa gestão e a observação de possíveis correcções de planeamento –, o diagnóstico de casos de alunos com dificuldades na sua progressão e a sugestão de estratégias de melhoramento da prática pedagógica. Os professores abordados neste estudo manifestaram “uma grande abertura” por parte da direcção pedagógica e “espírito de equipa” entre o corpo docente. O facto de os alunos reunirem com a direcção regularmente e expressarem, na primeira pessoa, as suas expectativas, críticas e sugestões é também valorizado.

III. 5. Elementos mediadores de hierarquia entre corpo docente

Poderíamos estabelecer uma escala decrescente nos elementos mediadores de hierarquia entre corpo docente referidos pelos professores abordados nesta investigação:

1. Carreira e prestígio;
2. Experiência de ensino;

3. Antiguidade no ensino;
4. Grau académico.

Em ambas as instituições, a hierarquia entre os elementos do corpo docente estabelece-se, sobretudo, pelo reconhecimento pela carreira e prestígio do professor enquanto músico prático⁷⁷. A experiência prática de palco e de interacção com outros músicos, alguns deles reverenciados, é considerada uma mais valia e um manancial de conhecimento insubstituível por outras competências do professor.

Da mesma forma, é particularmente reconhecida a experiência de ensino e as referências que o professor traz consigo – especialmente pelas direcções pedagógicas –, através dos alunos que formou, das opiniões dos colegas e das direcções pedagógicas de outras instituições. Ou seja, são levadas em causa as instituições onde o professor leccionou e os músicos profissionais que formou.

A antiguidade no ramo do ensino é outro factor referido nas conversas tidas com os professores das duas instituições. Vimos anteriormente como a carreira de um músico é repetidamente reavaliada em cada performance⁷⁸. Ora, o mesmo parece aplicar-se ao ensino do jazz. O facto de um professor se manter no ensino durante um número considerável de anos, acompanhando as mudanças tão frequentes e subtis de tendências estéticas numa tradição musical tão dinâmica como é o jazz, é considerado um valor notável e sinónimo de qualidade de ensino.

Por fim, o grau académico é, embora escassamente, também referido. A oferta de licenciaturas em jazz é muito recente no nosso país⁷⁹ e os professores mais antigos que as buscaram no estrangeiro são primeiramente avaliados pelo seu desempenho, enquanto músicos, ao vivo, mais que pelo seu grau académico.

⁷⁷ Tal como o já observado, no universo mais lato da comunidade de músicos e ouvintes de jazz, no subcapítulo II.1.2. Hierarquização.

⁷⁸ Cf. subcapítulo II.1.2. Hierarquização.

⁷⁹ Em Portugal, a primeira licenciatura em jazz remonta a apenas 2006, de onde estão a sair os primeiros formados no presente ano. Nos anos 90, alguns alunos da escola de Jazz do Hot Clube obtiveram bolsas de estudo para ingressar em escolas nos EUA (nomeadamente a The New School for Jazz and Contemporary Music, em Nova Iorque, e a Berklee College of Music, em Boston), tal como outros o fizeram por iniciativa própria. Outros ainda, optaram, sobretudo por razões financeiras, por ingressar em escolas superiores de jazz europeias (designadamente em Londres e Amesterdão).

Ora, nesse sentido, o ensino do jazz poderá representar, também neste campo, uma visão e uma declaração velada de princípio anti-académico alternativa à dominante de valorização do grau académico.

III. 6. Elementos mediadores de hierarquia entre alunos

Os valores mediadores da hierarquia entre alunos são em muito coincidentes com os que se observam entre o corpo docente. Isto é, valoriza-se o facto de um aluno ter maior experiência enquanto músico, mais anos de estudos, a importância das escolas por onde passou anteriormente e, sobretudo, os professores de referência com quem estudou. Contudo, e tal como também se observa entre o corpo docente – e na comunidade jazzística – é determinante a sua prestação em palco.

A avaliação das prestações dá-se, mais frequentemente, nas *jam sessions* em que os alunos participam, quer sejam fomentadas pela própria escola, quer em locais externos ao espaço-escola – como clubes de jazz ou, mesmo, em casas de alunos. Esta avaliação valoriza o conhecimento que o aluno tem do repertório jazzístico, as suas capacidades técnicas enquanto executante e improvisador, mas também a sua capacidade, em casos escassos, de inovar a tradição, conseguindo sugerir arranjos originais para o *corpus* de *standards* ou revelando uma linguagem musical mais amadurecida e que incorpora marcas e características de outras tradições musicais: revelar, enfim, estar a construir uma voz própria, de uma identidade enquanto músico.

A JBJazz dinamiza regularmente *jam sessions* de alunos, que são consideravelmente participadas, não só pelos alunos da escola, como pelos professores e assistidas por amigos e familiares dos alunos. Verificou-se que partilhar o palco com um professor é visto como sinal de um estatuto e responsabilidade superior para os alunos. Nas manhãs seguintes a estas sessões, os alunos exibem fotografias e textos alusivos ao momento nos seus blogues e páginas pessoais da comunidade virtual *facebook*⁸⁰ como uma espécie de troféu e de reconhecimento de mérito.

⁸⁰ Ver exemplos em Anexo G.1.

No mesmo sentido, o facto de se ser preferido ou preterido pela escola para a representar enquanto músico em concerto⁸¹ é visto como determinante na avaliação que os alunos fazem entre si. Embora esta tarefa seja geralmente reservada aos alunos finalistas do curso – no caso da JBJazz – é vista, pelos restantes alunos, como uma espécie de distinção da direcção pedagógica e do corpo docente e um reconhecimento oficial do talento do aluno. De igual forma, alguns alunos manifestam a sua frustração por não se verem eleitos para representar a escola nestes momentos, o que resulta ou em acusações de injustiça nas escolhas ou, mais frequente, numa reavaliação do talento próprio.

O reconhecimento último parece ser, das conversas tidas com os alunos, o convite de um professor para tocar num concerto seu. Para além de ser uma situação extremamente rara, é um momento de verdadeira iniciação na carreira de um músico de jazz: partilhar, com estatuto igual de músico pleno, o palco com um dos seus mestres. Há o exemplo do aluno da JBJazz João Barradas, acordeonista, que passou de um aluno pouco popular (não só pelo facto do seu instrumento ser pouco característico na tradição jazzística, mas também pelo seu carácter tímido) para um dos mais apreciados e respeitados pelos colegas, depois de ter sido convidado pelo guitarrista e professor da escola Pedro Madaleno para fazer consigo uma série de concertos no palco do Hot Clube. Nas palavras de alguns dos seus colegas, o João é, agora, “um bicho”⁸².

Desta forma, poderíamos dispor por ordem decrescente os elementos mediadores de hierarquia observados entre alunos:

1. Trabalho profissional com professores;
2. Preferência/preterência da escola para a representar;
3. Prestação em *jam sessions*;
4. Experiência enquanto músico;
5. Professores de referência no seu percurso académico;
6. Prestígio das escolas frequentadas anteriormente.

⁸¹ Mormente na Festa do Jazz, mas também outros eventos de parceria entre as escolas e outras instituições, em que há uma actuação de um grupo de alunos a representar a escola, como a comemoração dos 100 Anos da República/100 Anos do Jazz, organizada pela Escola Secundária Camões e a JBJazz. A Universidade Lusíada, por ter começado a sua actividade este ano, ainda não teve, à data, a escola representada na Festa do Jazz, mas tem feito algumas apresentações dos trabalhos dos alunos no espaço da própria Universidade.

⁸² Conceito émico da comunidade jazzística. Elogio geralmente dirigido a um músico com talento e características técnicas admiráveis e difíceis de suplantar pelos seus pares.

O que se observa, tanto nos elementos mediadores de hierarquia entre corpo docente, como nos mediadores de hierarquia entre alunos é que são uma espécie de processo de iniciação no código de valores da comunidade jazzística. Ao ingressar numa escola de jazz, um aluno é imerso neste código de valores e, gradualmente, vai avaliando o seu talento e o dos outros. Relevante neste código de valores é a circunstância de o factor académico ser menos valorizado que outras valências que se prendem com a prática – tanto musical como pedagógica.

III. 7. Relação professor-aluno

De entre as várias disciplinas que constituem os currículos dos alunos de ambas as instituições, a relação mais próxima entre professor e aluno é aquela que se dá na disciplina de instrumento. Esta observação é reforçada com as respostas dadas pelos alunos nos inquéritos efectuados, pois, todos os inquiridos em ambas as instituições, à questão aberta “Quais as disciplinas que considera mais importantes na sua aprendizagem?”, respondem invariavelmente em primeiro lugar “Instrumento”.

Tratando-se de aulas individuais, é um momento de maior proximidade e em que se centra a atenção no aluno. O professor de instrumento conhece intimamente as dificuldades do aluno, as suas capacidades enquanto executante, o investimento que faz no estudo da música e, por essa intimidade, o seu contexto social, familiar, financeiro e pessoal. É, na maior parte dos casos, o professor de instrumento que chama a atenção da direcção pedagógica para determinadas situações em que o percurso académico do aluno pode estar em risco, pelos mais diversos motivos.

Enquanto que no CJMM-ULL o número de alunos – 27 – permite uma relação próxima e directa entre o Director Pedagógico e o aluno, na JBJazz, com 147 alunos, o Director Pedagógico convoca regularmente os professores de instrumento para fazer uma avaliação de casos de alunos em risco. É, geralmente, o professor de instrumento quem sabe se os motivos pelos quais um aluno falta, chega atrasado ou dá sinais de querer desistir são de ordem financeira, pessoal, familiar, emotiva, de integração na escola ou por razões profissionais.

É, igualmente, ao professor de instrumento que os alunos mais recorrem, para auxílio nas outras disciplinas. Mais uma vez, por se tratar de um ensino individualizado, o aluno dispõe de tempo e atenção suficiente para questionar o professor sobre dificuldades que sente nas mais diversas áreas – quer nas disciplinas de conjunto, quer, mesmo, no seu percurso pessoal e no investimento que está ou não a fazer na sua carreira.

Tal como observa, também, Kingsbury: “The idea of musical “potencial” is wedded to an implicit idea that musical experience is not so much social as intrapersonal.” (1988:63)

Esta proximidade proporciona um respeito extra do aluno por esta figura. Nas conversas tidas com os alunos, estes destacam, das características dos vários professores, as suas competências enquanto músicos, mas também, no caso dos professores de instrumento, a sua dimensão humana.

Outro aspecto abundantemente referido é o respeito pela carreira do professor e pela sua docência. Um professor com anos de carreira e membro de uma linhagem respeitável de músicos de jazz é mais escolhido do que os restantes. Da mesma forma, um professor referido pelos seus ex-alunos como um bom pedagogo é preferido.

Parece, ainda, haver uma diferenciação: enquanto que para a disciplina de instrumento os alunos procuram preferencialmente “bons músicos”, para as disciplinas de teoria a preferência recai naqueles que são referidos como “bons professores”. Ora, tal como vimos no subcapítulo anterior, parece haver uma clara distinção entre a actividade que se dedica à prática – os músicos – daquela que se dedica à especulação – os professores.

III. 8. Tutoria

Embora não haja um sistema de tutoria instituído em qualquer das duas instituições, como acabámos de ver, o professor de instrumento – no caso da JBJazz – e o Director Pedagógico – no CJMM-ULL – desempenham, informal e espontaneamente, esse papel. No CJMM-ULL, o Director Pedagógico acompanha o percurso académico dos alunos e fomenta frequentemente o estudo de instrumento e conjunto extra aula nas instalações da Universidade.

O facto de, tanto numa como noutra instituição, existir esta figura não oficial de tutor, proporciona uma maior envolvência dos alunos na escola. Por outro lado, e sobretudo no caso dos professores de instrumento, verifica-se um certo mimetismo dos alunos nos seus processos de construção da identidade musical. É frequente verificar-se que determinado aluno improvisa com uma voz próxima da do seu professor de instrumento. Este facto é valorizado, tanto na sua fase de aprendizagem como, depois, na sua voz mais autónoma.

Nenhum dos dois estabelecimentos prevê a criação institucional desta figura – ao contrário do que acontece, por exemplo, em escolas superiores de jazz nos EUA e na Europa – mas em ambas se discute essa possibilidade.

III. 9. Prática pedagógica

Como observámos já, na JBJazz o corpo docente é relativamente estável e esta estabilidade permitiu que a escola crescesse e amadurecesse o seu projecto educativo e a sua identidade. Em nove anos de actividade, o programa foi revisto duas vezes, com ajustes sugeridos por professores e alunos, em reuniões periódicas, no final de cada período lectivo. O facto de se manter um corpo docente estável permitiu que houvesse tempo para que os professores, na sua prática pedagógica, observassem a aplicação dos programas, colocassem hipóteses de alterações e que estes fossem reestruturados. A identidade pedagógica da JBJazz foi sendo construída com base na responsabilização de todos – professores e alunos – no processo de concretização dos objectivos dos programas, porque construídos por todos.

As características privilegiadas da prática pedagógica no CJMM-ULL destacadas por Ricardo Pinheiro são a “proximidade” entre professor e aluno, a “exigência” para com os alunos e a “disponibilidade” dos professores. O CJMM-ULL nasceu no presente ano lectivo e a sua identidade é projectada, ainda, num conjunto de objectivos a concretizar ao longo dos anos. O facto do curso contemplar não só o jazz, mas outras formas de música moderna (como a *pop* e o *rock*), bem como apostar numa formação que engloba a área das Ciências Humanas, torna-o distinto dos outros cursos superiores de jazz.

As expectativas de uma e outra instituição são, por isso, diferentes. Enquanto que na JBJazz se espera que um número significativo de alunos ingresse no ensino superior de jazz e inicie a sua actividade como músicos profissionais no final dos três anos do Curso Geral de Jazz, as expectativas da ULL prendem-se com uma popularidade crescente do Curso, um reconhecimento cada vez maior pelos outros agentes do ensino do jazz em Portugal e por ver os seus alunos formados dentro de três anos, tocando profissionalmente e/ou seguindo carreira académica na área.

A avaliação da prática pedagógica das duas instituições faz-se, em grande parte, portanto, da mesma forma que alunos entre si e professores entre si avaliam a sua hierarquia: a partir da avaliação do talento e da performance de alunos formados na instituição e dos professores que lá trabalham.

Mas esta avaliação faz-se também na gestão das expectativas dos alunos face aos objectivos que vão conseguindo atingir. Nos inquéritos feitos aos alunos do CJMM-ULL, os inquiridos consideram unanimemente o seu nível performativo/técnico como “Razoável”, dentro do conjunto de opções fechadas “Iniciado”, “Razoável”, “Bom”, “Muito Bom”. Ora, esta unanimidade pode manifestar, por um lado, uma certa reserva na auto-avaliação perante o investigador, como, por outro lado, a falta ainda de avaliação da instituição à época dos inquéritos, pois estes foram efectuados antes do primeiro momento formal de avaliação – os exames do final de primeiro semestre. Não obstante, esta unanimidade no nível auto-avaliativo dos alunos parece um ser sinal óbvio de que a avaliação que cada um faz da sua performance está fortemente dependente da avaliação que a escola dela faz⁸³.

Esta teoria encontrou uma forte sustentação, quando, na mesma questão, “Em que nível performativo/técnico se situa?”, perante o mesmo conjunto de opções fechadas, os alunos da JBJazz responderam diversamente, de acordo com as classificações que obtiveram no final do primeiro período na disciplina de Instrumento.

Mais – quando questionados, em resposta aberta, sobre as competências que não são avaliadas directamente, como “Quais as suas melhores qualidades enquanto estudante do curso?” e “Quais as suas maiores dificuldades enquanto estudante do curso?”, os alunos de ambas as

⁸³ A este propósito, Kingsbury, em *Music; Talent & Performance*, tece reflexões relevantes sobre a importância que o reconhecimento social, sobretudo dos professores, tem na auto-avaliação do talento de cada aluno e, consequentemente, na formação da sua identidade. (1988: 73-74).

escolas dão respostas extremamente específicas, como, para a primeira pergunta “Bom senso e persistência”, “Tento estudar o mais possível”, “Assiduidade e realização dos TPC” e “Interesse”, ou como, para a segunda questão, “Tempo e aproveitamento do tempo metodicamente”, “Formação auditiva” e “Concentração”.

Mais ainda – esta auto-avaliação é mediada pelas expectativas que os alunos revelam perante a escola, ou seja, quando questionados sobre as expectativas perante o curso nas questões “O que espera/esperava encontrar no curso que frequenta?” e “O que espera atingir pessoal e profissionalmente com a conclusão do curso?”, os alunos respondem de acordo com a sua auto-avaliação. O aluno que apontou como sua melhor qualidade a “persistência” afirma que encontrou “O que esperava, muito trabalho”, outro que apontou como suas maiores dificuldades “Tempo e aproveitamento do tempo metodicamente” afirma que espera atingir profissionalmente uma “Maior competência e responsabilidade profissional”.

O que se pode concluir, portanto, é que a avaliação da prática pedagógica é feita dois níveis: aquela que é feita pelos professores e aquela que é feita pelos alunos. Em ambas, o resultado é da gestão das expectativas face aos resultados. No caso dos professores, é vital a gestão dos programas para uma optimização dos resultados dos alunos dentro e fora da escola, no caso dos alunos a avaliação da prática pedagógica da instituição é medida pelo equilíbrio entre as competências que cada um considera ter e as expectativas que cada um espera atingir.

III. 10. Avaliação

Primeiramente, devemos definir dois eixos de avaliação: a avaliação que a comunidade jazzística faz da instituição e a avaliação que a instituição faz dos alunos. Uma e outra estão, como vamos ver, intimamente ligadas e são interdependentes. A avaliação das escolas passa, em grande medida, pela avaliação que a comunidade jazzística faz dos desempenhos dos alunos. A avaliação que a instituição faz dos alunos assenta no grau de exigência e nas expectativas que aponta para si mesma. Começamos, por isso, pela avaliação que as instituições fazem dos alunos.

Nas duas instituições, a avaliação do aluno começa no momento das audições⁸⁴. Em ambas foi referida que a competência mais importante num aluno é a sua predisposição para a aprendizagem. Contudo, dá-se primazia aos alunos com alguma experiência profissional na música e/ou com conhecimentos teóricos consistentes (por exemplo, leitura de pauta à primeira vista e noções de harmonia). Alguns professores da JBJazz comentaram que, em anos anteriores, alguns casos de discrepância entre o nível performativo do aluno e o seu conhecimento musical teórico criaram algumas discussões entre os membros do júri avaliador nas audições da escola. Este júri, que era constituído por um professor do instrumento do aluno proponente e por outros dois de instrumentos diferentes, em algumas das situações em que se observava esta discrepância, optou por ajuizar positivamente o ingresso do aluno com maior experiência de palco, enquanto que noutros casos optou favoravelmente pelos alunos com maiores conhecimentos teóricos. Regra geral, os professores de instrumentos melódicos (voz, trompete, saxofone, trombone) mostraram-se mais inclinados a admitir os alunos com maiores conhecimentos teóricos, independentemente da sua experiência musical, enquanto que os professores dos instrumentos que constituem as secções rítmicas – os harmónicos (guitarra e piano) e os rítmicos (bateria e percussão), para além do baixo – revelaram-se mais favoráveis à admissão dos alunos com maior experiência performativa. Esta heterogeneidade criava problemas no cumprimento de objectivos comuns em cada nível de ensino. Assim, optou-se por constituir o júri com um professor responsável por fazer uma pequena entrevista ao aluno na audição, procurando entender quais as suas expectativas face à escola e dois outros centrados na performance do aluno e nos seus conhecimentos teóricos. Observou-se uma maior homogeneidade no nível dos alunos que ingressaram no último ano na escola. No CJMM-ULL, para além dos exames de admissão ao ensino superior, o candidato foi também entrevistado e avaliado por um professor do instrumento.

Outro momento importante na avaliação que as instituições fazem dos seus alunos é o período de exames das várias disciplinas. Neste, em ambas as instituições, a mediação entre talento e performance coloca-se como elemento preponderante no acto avaliativo: o potencial que o aluno manifesta e a performance que obtém são, na maior parte dos casos, discrepantes. A

⁸⁴ No caso do CJMM-ULL, há, por se tratar de um curso superior, requisitos académicos tidos em conta que ultrapassam as competências musicais, como a conclusão do 12º ano do ensino secundário e a nota do Exame Nacional numa das disciplinas específicas: Português, História ou História da Cultura e das Artes.

opção, em ambas as escolas, tem sido dar primazia aos alunos que mais investem no seu percurso académico em detrimento daqueles que estudam visivelmente menos e faltam mais.

No CJMM-ULL, Ricardo Pinheiro destaca como competências privilegiadas na avaliação dos alunos “a responsabilidade, a criatividade, o nível de performance e a assiduidade”, mas também “as capacidades escritas e orais”. Este último conjunto de capacidades, também privilegiado nas disciplinas teóricas da JBJazz, revela uma preocupação substantiva com as saídas profissionais dos alunos, bem como com a formação integral do indivíduo.

No outro eixo, a avaliação que a comunidade jazzística faz da escola, através das performances dos alunos, temos como momento mais importante a Festa do Jazz. Anualmente, cada escola leva a concurso os seus melhores alunos, actuando durante 40 minutos perante um público e um júri de três figuras “emblemáticas” do jazz português, no Jardim de Inverno do Teatro S. Luiz, em Lisboa. A ULL participará este ano pela primeira vez e, nas conversas tidas com alguns dos seus alunos, há uma certa “ansiedade” perante a “primeira prova de fogo” da escola. De facto, desde a sua criação em 2001, a Festa do Jazz tem tornado visível o trabalho de escolas pouco conhecidas ou expostas, colocado num mesmo patamar as várias escolas de jazz, mas também, através do concurso, criado uma hierarquia entre as escolas a concurso. As escolas consideram prestigiante verem o seu trabalho reconhecido com um prémio na Festa do Jazz e a Festa do Jazz tornou-se imediatamente prestigiada por ser a única entidade em Portugal a fazê-lo.

A JBJazz obteve, nos últimos quatro anos, diversos prémios e foi sem dúvida também por este facto que se tornou mais conhecida e reconhecida pelo público e pelos potenciais alunos. Da mesma forma, os alunos da escola sentem-se mais satisfeitos por estudarem numa escola aplaudida com prémios na Festa do Jazz e vêem aí uma boa referência no seu percurso académico e profissional.

A Festa do Jazz é, sem dúvida, legitimadora e um dos mais relevantes agentes sociais na avaliação do trabalho de uma escola de jazz, mas, à medida que o ensino do jazz se tem exposto à sociedade, outros agentes – públicos e privados – começam a desempenhar um papel cada vez maior neste processo avaliativo que a sociedade faz da escola de jazz.

III. 11. As escolas de jazz na sociedade portuguesa – políticas públicas

Verifica-se, em Portugal, que as escolas de jazz não superiores sofrem de uma total ausência de apoio governamental. À excepção da cedência de instalações camarárias a algumas dessas escolas – no âmbito do poder local –, não há outro poder público – nem o Ministério da Educação, nem o Ministério da Cultura – que contemple qualquer fatia do seu orçamento para este serviço que o Estado não presta. Os cursos de jazz nas escolas superiores de música são, logicamente, sustentados pelo Estado, mas a indispensável formação prévia dos músicos que aí pretendem ingressar é custeada apenas pelos próprios.

Ricardo Pinheiro apelida de “ridícula, despreocupada, desrespeitosa e mal orientada” a política de incentivo público ao ensino artístico em geral e ao ensino do jazz em particular. E aponta para esta “completa falta de investimento” o facto de o povo português ser “pouco musical” ao invés de outros países ocidentais, “onde o investimento na formação musical é consideravelmente maior”.

Esta ausência de investimento público no ensino do jazz não é um factor de menor importância na composição socioeconómica do corpo discente do ensino do jazz em Portugal. Se há uma década atrás, os alunos que frequentavam as escolas de jazz pertenciam, na sua esmagadora maioria, a uma classe social privilegiada – com acesso a uma tradição musical pouco acessível aos meios sociais menos abastados e com menor instrução académica – hoje em dia, com a presença cada vez maior do jazz nos meios de comunicação, com a acessibilidade permitida pela internet, com a proliferação dos festivais de jazz pelo país, os alunos de música que se interessam pelo jazz é cada vez mais heterogéneo do ponto de vista socioeconómico.

Assim sendo, o esforço financeiro de alguns alunos e das próprias instituições esgota-se na manutenção da matrícula, para os primeiros, e na manutenção do funcionamento dos cursos, para os segundos, não restando, a uns e outros, pelos seus próprios meios, margem para um investimento fora dessas balizas orçamentais e que poderiam passar pela melhoria das condições das instalações, do material e de uma oferta de formação extra para os alunos (disciplinas opcionais e complementares, *masterclasses*, *workshops* e bolsas de estudo).

O Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, já aqui citado, não refere, em qualquer momento, a existência das escolas de jazz, tendo ficado, assim, vedada ao Governo,

uma possibilidade de apreciação da situação e de medidas de apoio a estas instituições. Por este motivo, alguns dos agentes do ensino do jazz em Portugal com quem conversei revelaram interesse na criação de uma associação de escolas de jazz portuguesas, que servisse de plataforma reivindicativa para um apoio governamental ao ensino do jazz, mas que favorecesse, também, a reflexão conjunta e a colaboração entre os vários agentes deste ensino. Contudo, o período de estruturação que o ensino do jazz em Portugal vive neste momento – o nascimento dos cursos superiores – veio ocupar muitas energias, que são indispensáveis, nessa empresa. Da mesma forma, cada instituição, superior e não superior, procura neste momento “o seu espaço”, nas palavras de Ricardo Pinheiro. E este período, segundo o mesmo, dará lugar a outro menos conturbado quando as instituições “entenderem que há um espaço específico para todas”.

Não obstante, a JBJazz e a ULL têm desenvolvido diversas colaborações regulares no sentido de promoverem junto dos seus alunos, e a todos os interessados das outras escolas, *workshops* e *masterclasses*. Desde a criação do CJMM-ULL, que são produzidas estas actividades, mensalmente, em conjunto, aproveitando a disponibilidade de alguns dos músicos mais importantes de jazz que vão passando pelo país. No mesmo sentido, está a ser preparado, pelas duas instituições, um curso de Verão. Esta colaboração revela-se proveitosa para ambos os estabelecimentos, pois, para além de propiciar o contacto com o ensino superior aos alunos da JBJazz e de servir de captação de novos alunos para o CJMM-ULL, une recursos humanos e financeiros para tornar possível a concretização de iniciativas que, a título individual, não teriam condições de acontecer.

A ULL, sendo uma Universidade privada, conta apenas com o investimento financeiro que a Fundação Minerva – proprietária – tem possibilidade de fazer. As salas de aula estão bem equipadas, com material de topo de gama – material técnico e instrumentos – e o espaço que o curso partilha nas instalações da ULL é adequado. Prevê-se, ainda a cedência de novas salas para aulas práticas e teóricas. A ULL tem desenvolvido parcerias, não só com a JBJazz, mas também com a Escola de Jazz do Hot Clube, prepara a criação de um Mestrado em conjunto com a Orquestra Metropolitana de Lisboa e “mantém um contacto directo” com a Escola Superior de Música de Lisboa.

Para além das participações na Festa do Jazz, desde 2005, nos últimos cinco anos, a JBJazz, tem desenvolvido protocolos e colaborações com diversas instituições públicas e privadas, no sentido de divulgar o seu trabalho e o dos alunos fora da escola. São exemplo disso,

as colaborações com a Câmara Municipal de Cascais (*Workshop* de Música de Cascais, de 2004 a 2009), com o Museu do Azulejo (Noites do Museu, de 2007 a 2009), com a Escola Secundária Camões (ciclo de concertos mensais pelos alunos da JBJazz no âmbito da comemoração dos 100 anos do Liceu Camões/100 anos da República, no presente ano lectivo), com o Museu da Música (acções pedagógicas na divulgação da História do Jazz para alunos do ensino secundário, no presente ano lectivo), com a Sociedade de Instrução Guilherme Cossoul (ciclos de concertos, programação, palestras, desde 2004) e com o Grupo Dolce Vita (ciclo de concertos no Verão pelos alunos no espaço Dolce Vita – Picoas Plaza, em 2007 e 2008).

Da mesma forma, a JBJazz tem participado em acções de recolha de fundos para a remodelação das instalações da Guilherme Cossoul, com concertos dos alunos, e na recolha de dadores de medula óssea, com uma adesão de cerca de 80% do total de professores, funcionários e alunos.

Estas colaborações colocam a escola mais próxima da sociedade, pois divulga-a – o seu trabalho e o dos alunos – e torna-a agente activo na vida de instituições, associações e empresas. Este papel social da escola é o lado mais visível da presença da escola na sociedade portuguesa. Contudo, não podemos esquecer que, em cada família de cada aluno e no seu círculo de amigos, a escola está também presente. Nos questionários efectuados aos alunos de ambas as instituições, à pergunta aberta “Qual o interesse que os familiares e amigos demonstram pelo curso?”, as respostas positivas, como “muito interesse” ou “frequente”, são na ordem dos 75%.

Os vários professores abordados neste estudo, quando confrontados com as expectativas que têm para os seus alunos, referem, mais do que as competências técnicas enquanto músicos, o “rigor” e/ou o “sentido de responsabilidade”. Esta preocupação com valores sociais parece reflectir um conjunto de valores identitários numa escola de jazz, espelhados nas actividades que aqui vimos que são levadas a cabo pela JBJazz e pela ULL.

Logicamente, há uma outra dimensão em que a presença da escola de jazz se fará indelével na sociedade portuguesa, ainda que a médio e longo prazo: os alunos que dela vão saindo darão o seu contributo na forma, na estética, da música que se fará no nosso país

III. 12. A sociedade portuguesa nas escolas de jazz

Como vimos no Capítulo I: *O Jazz e Sociedade*, a música espelha os valores da sociedade civil em que se insere. Da mesma forma, uma escola de jazz traduz esses valores no contexto da comunidade escolar⁸⁵. Uma vez que Portugal vive politicamente um estado democrático, os valores que encontramos serão aqueles em que assenta a democracia?

O caso da JBJazz afigura-se particularmente ilustrativo. Trimestralmente, no início de cada período lectivo, a direcção promove e dirige uma reunião geral de alunos, onde são ouvidas as opiniões dos alunos sobre a actividade da escola, bem como os seus pareceres para a melhoria do seu funcionamento. Destas reuniões têm emanado sugestões muito válidas para a reforma dos programas, para ajustes na carga horária e para uma monitorização, divulgação e apoio das actividades curriculares e extra-curriculares dos alunos. Destes momentos nasceram ciclos de concertos, formação de grupos de estudo de disciplinas teóricas, a associação de alunos da escola e outras actividades paralelas ao plano de estudos. Da mesma forma, a sugestão de alargar o leque de disciplinas optativas no terceiro ano e a carga horária da disciplina de *combo* nasceu da vontade e necessidade expressa pelos alunos, tal como, até, o aumento de propinas, como forma de permitir financeiramente este investimento.

As reuniões gerais de alunos são participadas por uma média de 50 alunos – cerca de um terço do total de alunos – e são, no nosso entender, um exercício pleno de cidadania: cada elemento da comunidade tem voz activa e é participante na gestão dos aspectos da escola que lhes dizem directamente respeito. Este exercício regular pode aumentar o sentido de democracia participada em cada aluno, tornando-o, acima de um músico, um cidadão consciente, activo e responsável na comunidade em que se insere. Estes valores democráticos, exercitados na escola, são metáfora para o papel que cada um pode ter na sociedade fora da escola.

De certa forma, estes encontros de discussão de ideias, segundo uma ordem e moderados, em que as propostas são avaliadas pelos pares, são também metáfora para aquilo que acontece numa *jam session* ou num concerto de jazz: a conjugação de ideias, ordenadas numa lógica, onde a hierarquia (quem improvisa: fala ou sola) é rotativa.

⁸⁵ Entende-se aqui por comunidade escolar o conjunto de agentes que dela tomam parte: corpo docente, discente, funcionários, familiares e amigos.

Nos questionários efectuados aos alunos da JBJazz, perante a questão aberta “Porque escolheu esta escola?”, cerca de 60% referiu o ambiente familiar e “aberto” como decisivo nessa eleição. Destes cerca de 60%, apenas cerca de 5% frequentam a escola pelo primeiro ano lectivo. Estes dados podem ser um indicador de que as reuniões gerais de alunos vão sendo valorizadas ao longo do percurso do aluno pela escola e que os valores democráticos aí exercitados vão sendo interiorizados à medida que cada aluno delas toma parte.

III. 13. Formação de músicos e de públicos

No Relatório do Grupo de Contacto Entre os Ministérios da Educação e da Cultura (Silva *et al.*, 2000), o Quarto Eixo de reflexão (quarto capítulo) trata, precisamente, as questões relacionadas com a formação de públicos, onde chama a atenção para importância da definição deste conceito, no âmbito do campo artístico: “A expressão “formação de públicos” pede reflexão cuidada e utilização prudente. Preferimos falar em públicos, e não imediatamente em procuras, por duas razões principais. A primeira é que se trata de chegar ao mais largo e diversificado leque de grupos que seja possível, e qualquer que seja o critério de classificação (idade, instrução, residência, condição socioprofissional, origem, etc.) – e não apenas aos indivíduos que se configuram, efectiva ou potencialmente, como procura, isto é, como consumidores de bens disponibilizados ou disponibilizáveis por uma oferta. A segunda razão é que se trata, apenas ou sobretudo, de uma acção de “marketing” (sem qualquer intuito pejorativo), para a realização de um mercado de escoamento de produções culturais e, comandada, logicamente, pelos ritmos de evolução de tal mercado, pelos objectivos de eficiência, nele, de produtores e distribuidores, e pelos instrumentos técnicos disponíveis nas disciplinas especializadas na gestão; trata-se, muito mais amplamente, e em particular quando os seus promotores são entidades do Estado, local ou central, de uma acção cívica, conduzida em nome dos direitos das pessoas (os chamados direitos culturais) e do dever público de estimular, difundir e preservar as actividades e as obras de cultura.” (2000: 163)

Assim sendo, há especificidades para a lei da oferta e da procura do campo artístico a ter em conta, entre as quais: “(a) as condições sociais que definem, a montante do mercado, distintos

níveis e modalidades de propensão ao consumo (condições como o capital escolar disponível, a socialização cultural primária, ou os grupos e gerações de referência); (b) a importância decisiva da realização e reprodução de uma procura para sustentabilidade, a prazo, das actividades artísticas, mormente as criativas e performativas; (c) os modos como a oferta contribui para essa realização e reprodução da procura, criando ou desenvolvendo apetência, fidelizando consumos, articulando instituição e inovação, etc.; (d) a marcação da dinâmica dos mercados por factores tais como a acessibilidade física dos bens, os sistemas de preços e os sistemas de informação.” (2000: 163-164) E, como o mesmo Relatório conclui: “A formação de públicos deve, pois, ser entendida na intersecção de todas estas dimensões.” (2000:164)

Ora, o ensino do jazz – e a comunidade jazzística, em geral – constitui uma rede social organizada com condições para formar públicos, porque permite a intersecção destas dimensões. Mas quais devem ser as linhas de acção a tomar? Este Relatório aponta uma proposta, que nos parece, mais que válida, urgente: “É preciso, pois, formar públicos, nesta acepção precisa: constituir públicos. O que significa, primeiro, proporcionar possibilidades e formas de contacto com a cultura; segundo, alargar os círculos daqueles que materializam os contactos como consumos; terceiro, tornar regulares os consumos. Mais gente para a cultura, portanto: procuras culturais mais efectivas, mais vastas e mais habituais.” (2000: 164)

No mesmo sentido, em Actividades de Enriquecimento Curricular – Relatório sobre a sua implementação no 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha, observa-se, na auscultação aos professores observados que: “Todos os professores de Música das AEC participantes neste estudo consideram importante a existência destas actividades evocando como principais justificações a possibilidade das crianças “alargarem” as suas competências e experiências no âmbito da música, o facto de constituir uma medida que fomenta a igualdade de oportunidades entre todos e uma estratégia para a formação de públicos.” (Oliveira *et al.*, 2008: 56)

No Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, refere-se que é discutido, entre os agentes do ensino público de música, se também é sua missão a formação, não só de músicos, mas também de “bons ouvintes” (Fernandes, 2007: 45), mas sem definir, em qualquer momento, o que se entende por “bons ouvintes”. Aliás, os responsáveis por este relatório ignoraram por completo a observação extremamente pertinente que o Relatório do Grupo de Contacto Entre os Ministérios da Educação e da Cultura tece a este respeito: ““Educação do

gosto”? A fórmula está demasiado conotada com uma das correntes possíveis, para ser útil invocá-la. Não há um gosto, e não há um padrão de gosto que seja inquestionavelmente superior aos outros, de tal modo que constituísse imperativo transmiti-lo ou formá-lo.” (Silva et al., 2000: 165)

O ensino do jazz, como experiência musical múltipla, externa à idiossincrasia portuguesa, em muito pode contribuir para uma maior variedade de escolhas ao dispor de quem quer estudar e ouvir música.

Ora, os vários agentes do ensino do jazz que ouvi no decorrer desta investigação apontam como uma das vocações das escolas precisamente a formação de públicos. Este papel é visto como vital para a própria sobrevivência profissional dos músicos que vão saindo das escolas. Com a proliferação de festivais, concertos, clubes, revistas, blogues, rádios, editoras e músicos de jazz pelo país, pode incorrer-se numa situação em que não exista uma procura que cubra toda a oferta⁸⁶.

Paralelamente ao trabalho directo das escolas de jazz junto dos alunos que não seguem carreira, defendem os mesmos agentes que a aposta também deve ser feita na captação de novos públicos em iniciativas promovidas pelas escolas, como *workshops* – destinado a estudantes de música das várias áreas musicais – e concertos.

A Festa do Jazz tem tido, também nesse sentido, um papel determinante: é um evento que congrega não só os agentes directos das escolas de jazz e os amantes de jazz, mas também familiares e amigos dos alunos que nela participam – tornando-se potencial público regular de jazz. Este evento resulta num excelente exemplo de como o ensino do jazz em Portugal envolve não só músicos, mas também os restantes agentes à sua volta numa tradição musical e nos valores estéticos e sociais que a informam.

⁸⁶ A mesma opinião é partilhada por uma série de músicos, professores e críticos de jazz, em entrevistas levadas a cabo por António Branco, para o blogue Improvisos ao Sul (<http://improvisosaosul.weblog.com.pt>), que podem ser consultadas em anexo.

HEAD OUT

Conclusão

HEAD OUT

Conclusão

Portugal assistiu, num período de dez anos, ao nascimento de planos de estudos de jazz integrados nos currículos de 22 escolas de música, de 7 escolas não superiores de ensino exclusivo de jazz e de 4 cursos superiores de jazz.

O jazz, mais que um género, constitui uma tradição musical, no sentido em que conceitos, comportamentos, formas de ensino (forma de transmissão de conhecimento e aprendizagem), de produção, de recepção, a tradição de repertório, a linhagem musical e a história têm um papel preponderante.

As escolas de jazz em Portugal são uma forma de iniciação numa comunidade – na comunidade jazzística – que é composta por uma rede de agentes, uma rede social organizada, com festivais, concertos regulares, *jam sessions*, clubes, patrocinadores, imprensa e escolas. E esse processo iniciático constitui uma metáfora para uma válida e positiva integração na vida em sociedade *lato sensu*.

Embora tenha sido feita uma reflexão sobre o ensino da música em Portugal, a tradição do jazz (tal como de outros géneros e tradições musicais) têm sido ignoradas. O jazz constitui uma tradição musical em que os valores democráticos da negociação de diferentes perspectivas são basilares na prática musical.

No jazz, os processos de interacção entre os seus diversos agentes na experimentação, na aprendizagem e na produção de música constituem uma preparação para as contínuas negociações que são exigidas a um indivíduo nos vários contextos sociais. Neste estudo, vimos como, por exemplo, as reuniões gerais de alunos na JBJazz são uma metáfora para o exercício de uma acção cívica consciente e participada. E essa acção cívica é, de facto, uma preparação positiva e integral para a vida cívica, na sociedade contemporânea.

Da mesma forma, verificámos como uma imersão numa experiência musical multicultural pode contribuir, de forma determinante e positiva, para a sociedade, pois as escolas de jazz

observadas são espaço privilegiado para uma interacção ordeira entre os indivíduos e a sociedade e podem, por isso, não se limitar a mediar essa interacção, mas a ser dela metáfora.

O interesse pela *jazz metaphor* e a recorrência a ela nos vários domínios da actividade humana insere-se no âmbito mais vasto da abordagem da improvisação no jazz enquanto paralelo com formas mais flexíveis de organização social, de currículos e matérias escolares, de actuação em grupo e de aproximação entre as pessoas. A relevância social da *jazz metaphor*, do estudo da improvisação e do jazz é óbvia e cada vez mais reconhecida no meio académico. O jazz, que nasce e se desenvolve como uma tradição musical que questiona as relações sociais e culturais entre os indivíduos, que é intrinsecamente um acto de afirmação de liberdade, é hoje visto como uma boa analogia para uma sociedade mais dialogante, mais justa, mais tolerante, com maior respeito pelo passado e pelo indivíduo. É, portanto, um género musical particularmente apto para o exercício da relatividade e da interculturalidade no domínio da música.

Existe, de facto, uma especificidade própria do ensino do jazz, nas escolas aqui observadas, no domínio da interacção social, no sentido em que os alunos são chamados a participar activamente na sua própria gestão e no percurso académico que pretendem realizar.

A aprendizagem, nestas escolas, processa-se com uma atenção especial aos interesses do aluno – ou seja, com especial interesse nas expectativas que o aluno procura na escola e que não passa necessariamente pela obtenção de um grau académico, mas sobretudo na concretização pessoal de fazer música com outros. Tanto professores e alunos, ou até outros agentes – como são os directores pedagógicos ou os agentes administrativos – tomam como seu papel fundamental facultar o acesso dos alunos a essa experiência musical. Aqui encontramos uma particularidade em relação aos padrões do ensino da música em Portugal, na medida em que nas escolas de jazz é privilegiada a performance enquanto factor e resultado da negociação individual e social. Esta performance é materializada através da prática do *combo*, uma formação essencial nas escolas e na prática quotidiana.

Vimos como, tanto na JBJazz como no CJMM-ULL, a noção de hierarquia a partir da experiência performativa é determinante na organização musical de uma escola de jazz. Mais, verifica-se como a interacção social/musical constitui um modelo de gestão, pois os valores respeitados nessa hierarquia são os da experiência performativa e da gestão de negociações de perspectivas.

Os alunos das escolas de jazz aqui observadas não as frequentam com o propósito principal de obter um grau académico, mas com o objectivo de se integrarem numa rede social que os realize pessoal e, apenas em alguns casos, profissionalmente⁸⁷. O jazz constitui, em Portugal, de facto, uma rede social organizada (com menos importância noutras tradições musicais, como a erudita Ocidental), pois cada elemento desta rede participa activamente na performance. Nesse sentido, existe uma comunidade jazzística em Portugal, pois escolas, professores, alunos, promotores de festivais, público, famílias e patrocinadores participam dos eventos que promovem o jazz no nosso país. Todos estes agentes participam na rede, na comunidade, com contributos válidos, pois exercitam os valores da confrontação, no sentido da negociação, da construção e da partilha. Todos eles têm uma noção clara do seu papel na comunidade, pois cada um deles se articula na sua esfera de actuação compelindo e confrontando as competências dos outros. No universo de observação deste trabalho, o jazz é uma rede social musicalmente organizada.

Nesse sentido, a comunidade jazzística em Portugal constitui uma idiossincrasia, no sentido em que cada agente conhece e exerce os valores que atribui a si próprio e que lhe atribui a comunidade. Esta idiossincrasia é resultado do jazz ser, sobretudo, uma música urbana, em que fenómenos não performativos – como os modos de recepção – são determinantes para o produto musical.

Nas escolas de jazz aqui observadas verificámos como a questão vocacional é dominante sobre as restantes, ou seja, vimos como a dedicação incutida pelos professores dessas escolas se sobrepõe a outros valores como a obtenção de grau académico ou o reconhecimento pelos pares. A manifestação pública de talento num recital, numa *jam session*, num concerto funciona como a validação máxima desse talento.

Vimos também como o valor da tradição é preponderante nas escolas de jazz observadas, pois existe uma genealogia pedagógica, no sentido em que os professores que estudaram ou tocaram com nomes importantes nessa tradição são preferidos a outros que o não fizeram. Daqui resulta a construção das identidades individuais ou de grupo, que constituem nós de uma rede social⁸⁸.

⁸⁷ Os estudantes que frequentam as escolas superiores transformam-se, na sua maioria, em profissionais de jazz.

⁸⁸ A materialização última desta identidade é a criação da “voz” de um músico: a sua dimensão de originalidade e individualidade acrescentada ao discurso da tradição.

Observámos que as escolas de jazz são metáfora social, pois os seus alunos, no processo de aprender a improvisar em conjunto, mas também no processo de serem agentes activos na gestão da instituição que frequentam, musculam a sua cidadania: a sua capacidade de negociar continuamente pontos de vista (Altheraug, 2004: 111), de se identificar, enquanto músico e cidadão, como um dos elementos cooperantes numa rede de pessoas que trabalham para um mesmo fim. Nesse sentido, a música serve como metáfora para a política e para questões sociais e há, de facto, um sentido partilhado entre a música, a política e as questões sociais.

O jazz – a música, a arte – é, nesse sentido, o resultado de uma acção colectiva (Becker, 1974: 769) concertada e inter-negociada, tal como a sociedade democrática é ou aspira ser.

Embora se possa verificar uma objectiva relevância social no ensino do jazz, em Portugal não tem havido uma reflexão sobre o papel que o ensino desta tradição musical pode ou não ter. Nos últimos anos, sobretudo nas duas últimas décadas, a reflexão no ensino especializado da música tem-se centrado quase exclusivamente no modelo de ensino do Conservatório e nas políticas públicas face a esse ensino. De fora têm ficado outros modelos, outras tradições musicais e uma percepção mais global da relação dos cidadãos com a experiência musical – produzi-la e ouvi-la recreativamente, integrá-la como veículo de sociabilização positiva, de exercício de criação, criatividade e negociação colectiva.

Este trabalho observou a relação que o jazz tem e pode assumir com a sociedade Portuguesa. Poderá ser útil, no futuro, uma reflexão partilhada entre diversos agentes do ensino da música sobre o ensino desta tradição musical.

Não existe, também, em Portugal, uma etnografia que verse a relação entre uma tradição musical – o jazz – que constitui um fenómeno social crescente e a sociedade portuguesa. Este trabalho pode servir de plataforma para algumas reflexões sobre a dimensão social, na sociedade portuguesa, de diversas comunidades musicais já estabelecidas ou emergentes.

De facto, o jazz em Portugal diz muito sobre o país: sobre a capacidade pragmática de organização social, sobre a convivência na diversidade, sobre a tendência de alguns para o elitismo, sobre o consumo de determinada música, de determinado produto cultural, pelo prestígio social. Mas o jazz também tem muito a dizer ao país: abre janelas de oportunidades de trabalho de músicos nacionais no estrangeiro, de músicos estrangeiros em Portugal, oferece ao público uma maior diversidade de escolha de produtos culturais. E, no que toca ao ensino da

música, propõe um modelo pedagógico que pode fortalecer os valores de uma sociedade democrática.

Bibliografia

Bibliografia:

ADORNO, Theodor (1970), *Teoria Estética*, Edições 70, Lisboa

ALTERHAUG, Bjørn (2004), *Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication*, in: *Studia Musicologica Norvegica*, vol. 30, n. 3, Universitetsforlaget, Norway pp. 97-117

ANDERSON, Ian (2007), *This is Our Music, Free Jazz, the Sixties and American Culture*, University of Pennsylvania Press

BARRETT, F. J. (1998), *Creativity and Improvisation in Jazz and Organizations: Implications for Organizational Learning*, in *Organization Science*, v. 9, pp. 605-622

BECKER, Howard S. (1974), *Art as collective action*, in *American Sociological Review*, vol.39, n. 6, pp. 767-776

BERLINER, Paul F., (1994), *Thinking in jazz, The infinite art of improvisation*, The University of Chicago Press, Chicago

BEYER, J. (2000), *Reconstructing the jazz metaphor in critical race theory*, *Georgetown Law Journal*, 3/00

BLACKING, John (1967, 1995), *Venda Children's Songs, A Study in Ethnomusical Analysis*, University of Chicago Press, Chicago

BLACKING, John (1974, 2000), *How Musical is Man?*, University of Washington Press, Washington

BROWN, S. L., EISENHARDT, K. M. (1997), *The art of continuous change: linking complexity theory and time-paced evolution in relentlessly shifting organizations*, *Administrative Science Quarterly*, v. 42, pp. 1-34

- BURGER, E, Michael Starbird (2005), *Coincidences, chaos, and all that math jazz: making light of weighty ideas*, NY
- CALADO, Carlos (1990) *O Jazz Como Espetáculo*, Ed. Perspectiva, São Paulo
- CARVALHO, João Soeiro (2007), *Relatividade e Experiência*, in Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, n. 19, Edições Colibri, Lisboa
- COUTINHO, Clara P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho, Série “Monografias em Educação”, CIED. 200-204.
- CROUCH, Stanley (1995), *Blues to Be Constitutional: A Long Look at the Wild Wherefores of Our Democratic Lives as Symbolized in the Making of Rhythm and Tune*, in O’Meally (edt) (1998) *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York
- CRUCES, Francisco (2004), *Música y ciudad: definiciones, procesos y prospectivas*, in Revista Transcultural de Música, n.8 (<http://www.sibetrans.com/trans/trans8/cruces.htm>)
- CUNHA, Miguel Pina (2002), *All That Jazz: três aplicações do conceito de improvisação organizacional*, RAE - Revista de Administração de Empresas, 7-9/02, v. 42, n. 3, pp. 36-42
- DEVEAUX, Scott (1991), *Constructing the Jazz Tradition*, in O’Meally (edt) (1998) *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York, pp. 485-514.
- DEVEAUX, Scott (1997), *The Birth of Bebop: A Social and Musical History*, University of California Press
- DEXTER, D. (1946-1977), *Jazz Cavalcade: The Inside Story of Jazz*, Da Capo Press, New York
- DOUGLAS, Mary (1999), *Implicit Meanings: Selected Essays in Anthropology*, Routledge

- DOVIDIO, Gaertner & Kawakami, *Implicit and Explicit Prejudice and Interracial Interaction*, Journal of Personality and Social Psychology, 2002, Vol. 82, No. 1, 62–68
- ELLISON, Ralph (1959-1995), *Invisible Man*, Vintage Books USA
- FERNANDES, Domingos *et al.* (2007), Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (<http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=524&fileName=ensinoartistico.pdf>)
- FERRO, António (1924), *A Idade do Jazz Band*, Monteiro Lobato & Co, São Paulo
- FINNEGAN, Ruth (1989), *The Hidden Musicians. Music-Making in an English Town*, Cambridge University Press, Cambridge
- FLODEN, Robert E., Chang K. (2007), *Interpreting a Jazz Score: A Metaphor for Creative Teaching in Contexts with Strong Instructional Guidance*, Conference Presentation - Philosophy of Education Society of Australasia
- FLOYD JR., Samuel A. (1996), *The Power of Black Music: Interpreting It's History from Africa to the United States*, Oxford University Press, Oxford
- FREUDENTHAL, H. (1978), *Weeding and Sowing: Preface to a Science of Mathematics Education*, Reidel Publishing Co, London
- GAINES, Kevin (2000), *Duke Ellington, Black, Brown and Beige, and the Cultural Politics of Race*, in Bohlman, Philip & Radano, Ronald (eds), *Music and the Racial Imagination*, The University of Chicago Press, Chicago
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1997) *O Inquérito: Teoria e Prática*. 3ª Ed. (Trad Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- GINSBERG, Allen (1956-1986), *Howl and other poems*, City Lights Books
- GIOIA, Ted (2006), *Work Songs*, Duke University Press, Durham
- GRACYK, Theodore A. (1992) *Adorno, Jazz, and the Aesthetics of Popular Music*, The Musical Quarterly, Vol. 76, No. 4., pp. 526-542

- HAIDET, P. (2007), *Jazz and the 'Art' of Medicine: Improvisation in the Medical Encounter*, Annals of Family Medicine 5(2), pp. 164-169
- HUGHES, Langston (1923-1995), *Collected Poems of Langston Hughes*, Vintage Books
- HUMPHREYS, Michael (2003), Andrew Brown, Mary Jo Hatch, *Is Ethnography Jazz?*, Organization, Vol. 10, No. 1, 5-31
- JERGENSEN, Estelle R. (2003), *Transforming Music Education*, Indiana University Press, Indiana
- KAMOCHE, K. *et alli* (Eds.), (2002), *Organizational improvisation*, London
- KATER, Michael H. (1992), *Different Drummers, Jazz in the Culture of Nazi Germany*, Oxford University Press, Oxford
- KENNEY, William (1993), *Chicago Jazz: A Cultural History, 1904-1930*, Oxford University Press
- KEROUAC, Jack (1959-1986), *Scattered Poems*, City Lights Books
- KINGSBURY, Henry (1988), *Music, Talent and Performance: A Conservatory Cultural System* Temple University Press, Philadelphia.
- KOUWENHOEN, John (1954), *What's American about America?*, in O'Meally (edt) (1998) *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York, pp. 123-136.
- LA BELLE, Thomas J., C. R. Ward (1994), *Multiculturalism and Education, Diversity and Its Impact on Schools and Society*, State University of New York, Albany
- LEONARD, Neil (1987), *Jazz: myth and religion*, Oxford University Press, Oxford
- MAIO, G. R., & Olson, J. M. (1998). Values as truisms: evidence and implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 294 – 311.
- MARTIN, Henry (2009), *Essential jazz : the first 100 years*, Schirmer Cengage Learning, Boston

- MARTINS, Hélder (2006), *Jazz em Portugal (1920 – 1956): – Anúncio – Emergência – Afirmação*, Almedina Editores
- MERRIAM, Alan P., Fradley Garner (1960), *Jazz – the Word*, in O’Meally (edt) (1998) *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York, pp. 7-31
- MINER *et alli*, (2001), *Organizational improvisation and learning: a field study*, *Administrative Science Quarterly*, v. 46, pp.304
- MINGUS, Charles (1971) *Beneath the Underdog*, Alfred A. Knopf ed
- MITCHELL, Clyde (1956), *The Kalela Dance, aspects social relationships among urban Africans in Northern Rhodesia*, Manchester University Press, Manchester
- (1969), *Social Networks in Urban Situations – Analyses of personal relationships in Central African towns*, Manchester University Press, Manchester
- MOORMAN, C., A. Miner, (1998), *The convergence between planning and execution: improvisation in new product development*, *Journal of Marketing*, v. 62, pp. 1-20
- MORGAN, G., ZOHAR, A. (2001), *Atingindo a mudança quântica: incrementalmente!! A arte do uso de alavancas poderosas de mudança*. In: CUNHA *et alli* (Eds.) *Empresas, caos e complexidade: gerindo à beira de um ataque de nervos*, RH Editora, pp. 183-203.
- MURRAY, Albert (1985), *The Function of the Heroic Image*, in O’Meally (edt) (1998) *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York, pp. 484-512
- NETTL, Bruno (1989), *Mozart and the Ethnomusicological Study of Western Culture (an essay in four movements)*, *Yearbook for Traditional Music* 21, pp. 1-16.
- (1995), *Heartland Excursions, Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*, University of Illinois Press/Urbana and Chicago

- NEYLAND, Jim, (2004 a), *Playing outside: An introduction to the jazz metaphor in mathematics education*, Australian Senior Mathematics Journal v. 18, n. 2, pp. 8-16
- (2004 b), *Social Justice and the Jazz Metaphor*, MERGA, n. 7, pp. 398-405
- (2005), *Effortless Mastery and the Jazz Metaphor*, MERGA, n. 8, pp. 390-397
- NIELSEN Alan (1992) A New Metaphor for Strategic Fit: All That Jazz Leadership & Organization Development Journal, vol. 13, n. 5, pp. 3-6.
- NISENSEN, Eric (1995), *Ascension: John Coltrane And His Quest*, Da Capo Press
- O'MEALLY, Robert G. (1998), *The Jazz Cadence of American Culture*, Columbia University Press, New York
- OLIVEIRA, Miguel *et al.* (2008), *Actividades de Enriquecimento Curricular, Relatório sobre a sua implementação no 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Raíña*, Folheto, Leiria
- ORLIKOWSKI, W. J. (1996), *Improvising organizational transformation over time: a situated change perspective*, Information Systems Research, v. 7, pp. 63-92
- OVERING, Joanna (1997), "The Role of Myth: An Anthropological Perspective, or 'the reality of the really made up'". In *Myths and Nationhood*, George Schöpflin & Geoffrey Hosking (eds.), pp. 1-18. C. Hurst & Co: London
- PORTA, M. (2003), *The genome sequence is a jazz score*, *International Journal of Epidemiology*, n.32, pp. 29-31-337
- RADANO, Ronald (2000), *Hot Fantasies: American Modernism and the Idea of Black Rhythm*, in Bohlman, Philip & Radano, Ronald (eds), *Music and the Racial Imagination*, The University of Chicago Press, Chicago, pp.459-480.
- REID, S. (2008), *Music as a metaphor for the medical consultation*, *Fam Pract*, vol. 50, n. 1, pp. 62-64
- ROKEACH, Milton (1973), *The Nature of Human Values*, Free Press, New York

- ROSENTHAL, David H. *Hard Bop: Jazz & Black Music 1955-1965*. Oxford UP, New York
- SABATELLA, Marc (1992), *A Jazz Improvisation Primer*, Outside Shore Music
(<http://www.outsideshore.com/primer/primer/>)
- SANTOS, João Moreira (2007), *O Jazz Segundo Villas-Boas*, Assírio & Alvim, Lisboa
- SEEGER, Anthony (1987), *Why Suyá Sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People*,
Cambridge University Press, Cambridge
- SEHGAL, K. (2008), *Jazzocracy: Jazz, Democracy, and the Creation of a New American Mythology*, Better World Books, Indiana
- SHAUGHNESSY, A.F. (1998), *Clinical jazz: harmonizing clinical experience and evidence-based medicine*, J Fam Pract 47(6), pp. 425-428
- SHIPTON, Alyn (2001), *A New History of Jazz*, Continuum, London.
- SHULLER, Gunther (1991), *The Swing Era: The Development of Jazz, 1930-1945*, Oxford University Press
- SIDRAN, B. (1981), *Black Talk*. Da Capo Press, New York.
- SILVA, A. M. *et al.* (2000) *Relatório do Grupo de Contacto Entre os Ministérios da Educação e da Cultura*, Coleção educação para o Futuro, Lisboa
- STAPEL, Diederik A. and Hart Blanton (2004), From Seeing to Being: Subliminal Social Comparisons Affect Implicit and Explicit Self-Evaluations,” *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (4), 468–81
- STARR, S. Frederick (2004), *Red & Hot: The Fate of Jazz in the Soviet Union*, Limelight Editions, New York
- STEARNS, Marshall (1970), *The Story of Jazz*, Oxford University Press
- SUDNOW, D. (1978), *Ways of the Hand: The organization of improvised conduct*, The MIT Press, Cambridge

- TURNER, Victor (1995), *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, Aldine Transaction
- TUTU, Desmond (2000), *No Future without Forgiveness*, Image
- VOLK, Terese M. (1998), *Music, Education, and Multiculturalism: foundations and principles*, Oxford University Press, New York
- WARD, G., Burns K. (2000), *Jazz: A History of America's Music*. NY: Knopf/Random House
- WATERMAN, C. Alan (1990), *Jùjú, A Social History and Ethnography of an African Popular Music*, The University of Chicago Press, Chicago
- WATERMAN, Richard A. (1963), *On flogging a dead horse: lessons learned from the Africanisms controversy*, *Ethnomusicology* 7 (2), pp.83-87.
- WEICK, K. E., (1992), *Agenda setting in organizational behavior*, *Journal of Management Inquiry*, v. 1, p. 304-321
- WILLIAMS, R. M. (1979), *Change and stability in values and values systems: a sociological perspective*, in Milton Rokeach, *Understanding Human Values*, The Free Press, New York
- WOODFORD, Paul G. (2005), *Democracy and Music Education, Liberalism, Ethics and the Politics of Practice*, Indiana University Press, Bloomington